

UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PARA AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA:** análises curriculares por meio da mídia-educação.

Juiz de Fora - MG

2016

GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PARA AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA: análises curriculares por meio da mídia-educação.**

Trabalho submetido ao Programa de Pós- Graduação
em Educação da Universidade Federal de Juiz de
Fora como pré-requisito para obtenção de título de
Mestre em Educação.

Orientadora: Prof. Dra. Eliane Medeiros Borges.

Juiz de Fora - MG

2016

Ficha catalográfica elaborada através do programa de geração automática da Biblioteca Universitária da UFJF, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

Sousa, Galdino Rodrigues de.

Educação para as TIC nos cursos de Pedagogia a distância : análises curriculares por meio da mídia-educação / Galdino Rodrigues de Sousa. -- 2016.

121 f.

Orientadora: Eliane Medeiros Borges

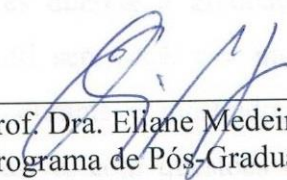
Dissertação (mestrado acadêmico) - Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2016.

1. Educação para as TIC. 2. Currículos. 3. Pedagogia a distância. 4. Mídia-educação. I. Borges, Eliane Medeiros, orient. II. Título.

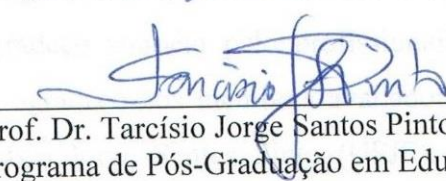
GALDINO RODRIGUES DE SOUSA

**EDUCAÇÃO PARA AS TIC NOS CURSOS DE PEDAGOGIA A
DISTÂNCIA: ANÁLISES CURRICULARES POR MEIO DA MÍDIA-
EDUCAÇÃO.**

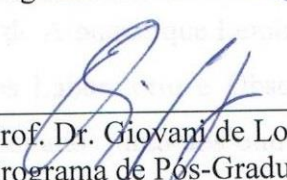
Dissertação aprovada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora, pela seguinte banca examinadora:



Prof. Dra. Eliane Medeiros Borges(Orientadora)
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Tarcísio Jorge Santos Pinto
Programa de Pós-Graduação em Educação, UFJF



Prof. Dr. Giovani de Lorenzi Pires
Programa de Pós-Graduação em Educação Física, UFSC

Juiz de Fora, 02 de Agosto de 2016

AGRADECIMENTOS

Agradeço,

A minha mãe, Ivone Vieira Rodrigues, por ter possibilitado todos esses anos de estudo e apoio.

A minha filha, Maria Clara Pires Rodrigues, pelos momentos inesquecíveis e por ter me apresentado o verdadeiro significado do amor. Seu amor e o de minha mãe me estimulam a ser mais.

Aos meus orientadores durante a graduação, Marcelo Pereira de Andrade, Diego Mendes e Elaine Valéria Rizutti, sem vocês esse momento não seria possível.

A minha orientadora durante o mestrado, Eliane Medeiros Borges, que de forma maternal se preocupou, inclusive, com questões de subsistência durante minha estadia na cidade de Juiz de Fora. Agradeço também pelo profissionalismo, confiança, dedicação e parceria. Do mesmo modo, agradeço aos membros avaliadores deste trabalho: Giovani de Lorenzi Pires (UFSC), Tarcísio Jorge Santos Pinto (UFJF), Allyson Carvalho de Araújo (UFRN) e Daniel Cavalcanti de Albuquerque Lemos (UFJF).

Ao Grupo de Estudos Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva, LaboMídia. Obrigado Gio por ter me mostrado, junto aos outros amigos do grupo, que a universidade é também espaço de amizade e humildade.

Aos colegas da UAB Pedagogia UFJF: Helton, Glaucia e Natália pela atenção em especial.

Aos amigos de Juiz de Fora, em especial Maíra Luise Koyro, Tatiana Pereira e Livia Arcanjo, que gentilmente fez a revisão deste trabalho.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFJF e a CAPES, que possibilitaram a realização desta pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que direta ou indiretamente contribuíram para a consecução deste trabalho.

RESUMO

A expansão do ensino superior no Brasil, nas últimas décadas, é fortemente marcada pelo crescente número de cursos de Educação a distância (EaD). Esse processo se efetiva, majoritariamente, pela mediação das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) e tem nos cursos de formação de professores seu cenário privilegiado. A partir disso, essa pesquisa buscou analisar a relação entre a educação e as TIC nos currículos dos cursos de formação de professores a distância, tendo como enfoque dimensões da mídia-educação e almejando respostas aos seguintes objetivos: identificar como os documentos curriculares institucionais dos cursos fazem referência às TIC; analisar, a partir das grades curriculares e dos planos de ensino a possível existência de componentes curriculares voltados para as TIC e suas potencialidades mídia-educativas; descrever se os professores que ministram disciplinas relacionadas com a temática das TIC tiveram experiências formativas nesse âmbito; evidenciar, nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA), em quais dimensões da mídia-educação a educação para as mídias se materializa pedagogicamente. Para isso, tivemos como recorte os cursos de Pedagogia a distância dispostos na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e na Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). O trabalho de campo foi constituído por três etapas: a) na primeira, reunimos os documentos curriculares dos cursos enfatizados; b) na segunda etapa, aplicamos questionários com os professores responsáveis pelos componentes curriculares relacionados à temática das TIC; c) na terceira utilizamos os ambientes virtuais de aprendizagem para analisarmos as intervenções feitas durante a oferta do componente curricular. Para o relato e interpretação dos dados, estruturamos as seguintes etapas: a) descrição e análise dos documentos curriculares; b) identificação dos componentes curriculares relacionados à educação para as TIC; c) descrição, análise e categorização dos planos de ensino (ementa e bibliografia) desses componentes curriculares; d) identificação dos professores responsáveis pelos componentes e aplicação de questionários juntos aos mesmos. Este estudo foi realizado com base em elementos metodológicos da Análise de Conteúdo, preconizando a Análise Categorical. A partir da pesquisa, constatamos que: a) os documentos curriculares integram a educação para as TIC, principalmente, por meio de componentes curriculares isolados; b) os componentes curriculares encontrados no currículo da UFJF apresentam, através de seus planos de ensino (ementa e bibliografia), potencialidades para todas as dimensões mídia-educativas, não contemplando, apenas, o aspecto de Conteúdo da dimensão Instrumental-operativa; enquanto os componentes curriculares encontrados no curso da UFSJ indicam para a possibilidade de duas das três possíveis dimensões mídia-educativas: Instrumental-operativa - aspecto de Suporte didático - e Objeto de estudo – aspectos de Leitura crítica e Relacional-cultural; c) as intervenções pedagógicas dos componentes curriculares do curso da UFJF presentes nos AVA, entretanto, compreendem todas as três dimensões mídia-educativas e seus respectivos aspectos, inclusive o de Conteúdo, demonstrando concordância parcial com os dados apresentados pelos documentos curriculares estruturantes; d) as professoras que ministraram esses componentes curriculares foram educadas para as TIC por meio da formação continuada, sendo esse processo formativo apontado, pela maioria delas, como importante para a fundamentação e preparação das intervenções pedagógicas.

Palavras-chave: Educação para as TIC. Currículos. Pedagogia a distância. Mídia-educação.

ABSTRACT

The expansion of higher education in Brazil, in the last decades, is strongly marked by an increasing number of Distance Education courses. This process occurs, mostly, by Information and Communication Technology (ICT) mediation and has in teaching training courses its privileged scenario. Based on that, this research sought to analyze the relationship between education and ICT on the distance teacher training curriculum courses, focusing on media-education dimension and aiming answers to the following purposes: identify how institutional curricular courses documents refers to ICT; analyze, from the curriculum grade and teaching plans the possible existence of curriculum components aimed at ICT and its media-educational potential; describe if teachers who teach subjects related to the theme of ICT had formative experiences in this area; show, in Virtual Learning Environments (VLE), in which dimensions of media education, the education for media materializes pedagogically. For this, we had at parameter the pedagogy of distance learning courses disposed at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF) and the Federal University of São João del-Rei (UFSJ). The fieldwork was formed by three stages: a) in the first, we bring together curricular documents of the emphasized courses; b) In the second stage, we applied questionnaires for the teachers responsible for curriculum components related to the theme of ICT; c) description, analysis and categorization of education plans (menu and bibliography) of these curriculum components; d) identification of the teachers responsible for these components and application of questionnaires with them. This study was based on methodological elements of Content Analysis, advocating Categorical Analysis. From the research, we found that: a) curriculum documents are part of the education for ICT, mainly through isolated curriculum components; b) curricular components founded in UFJF curriculum have, through their teaching plans (menu and bibliography) capabilities for all media-educative dimensions, not including only the content aspect of Instrumental-operative dimension; while the curriculum components founded in the course of UFSJ indicate the possibility of two of the three possible media-educative dimensions: Instrumental-operative - aspect of educational support - and study object - aspects of critical reading and Relational-cultural; c) Pedagogical interventions of curriculum components of the course of UFJF present in VLE, however, include all three media-educative dimensions and their respective aspects, including the content, demonstrating partial agreement with the data presented by structuring curriculum documents; d) the teachers who taught these curriculum components were educated for ICT through continuous training, and this training process was pointed out, by the majority of them, as important for the reasoning and preparation of pedagogical interventions.

Keywords: Education for ICT. Curriculum. Distance Pedagogy. Media-education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Distribuição dos componentes curriculares relacionados as TIC PPC Pedagogia EaD	49
Quadro 2: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação	52
Quadro 3: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação	54
Quadro 4: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação	55
Quadro 5: Análise documento bibliográfico 4 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação	56
Quadro 6: Análise bibliográfica geral componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação	57
Quadro 7: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas	60
Quadro 8: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas	61
Quadro 9: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas	62
Quadro 10: Análise documento bibliográfico 4 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas	63
Quadro 11: Análise bibliográfica geral do componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	64
Quadro 12: Distribuição dos componentes curriculares relacionados as TIC PPC Pedagogia EaD	66
Quadro 13: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.	68
Quadro 14: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.	74
Quadro 15: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.	78
Quadro 16: Análise bibliográfica geral do componente curricular Fundamentos da Educação a distância.	78

Quadro 17: Análise unidade 1 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	84
Quadro 18: Análise unidade 2 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	86
Quadro 19: Análise unidade 3 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	87
Quadro 20: Análise unidades gerais do componente curricular Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	88
Quadro 21: Análise semana 1 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	99
Quadro 22: Análise semana 2 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	100
Quadro 23: Análise semana 3 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	100
Quadro 24: Análise semana 4 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	101
Quadro 25: Análise semana 5 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	101
Quadro 26: Análise semana 6 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	102
Quadro 27: Análise semana 7 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	102
Quadro 28: Análise semana 8 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	103
Quadro 29: Análise semana 10 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	103
Quadro 30: Análise geral das semanas do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação	104
Quadro 31: Análise semana 1 do AVA, componente curricular Educação Online: Reflexões e Práticas	105
Quadro 32: Análise semana 2 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	106
Quadro 33: Análise semana 3 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	106

Quadro 34: Análise semana 4 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	106
Quadro 35: Análise semana 5 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	107
Quadro 36: Análise semana 6 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	108
Quadro 37: Análise semana 7 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	108
Quadro 38: Análise semana 8 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	108
Quadro 39: Análise semana 9 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas	109
Quadro 40: Análise semanas 10 e 11 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas.....	109
Quadro 41: Análise semanas 12 e 13 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas.....	110
Quadro 42: Análise geral das semanas do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas.....	110

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC- Acre

AL - Alagoas

ANDIFES – Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior

AM - Amazonas

AML – Association for Media Literacy

AP- Amapá

AVA – Ambiente Virtual de Aprendizagem

BA - Bahia

BFI - British Film Institute

CAP – Campus Alto Paraopeba

CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CCO – Campus Centro-oeste “Dona Lindu”

CDB – Campus Dom Bosco

CE – Ceará

CEAD – Centro de Educação Aberto e a Distância

CLEMI – Centre de Liaison de l’Enseignement, des Médias et de l’Information

CMC – Computador Mediando a Comunicação

CNE – Conselho Nacional de Educação

Consuni – Conselho Superior Univeritário

CSA – Campus Santo Antônio

CSL – Camus Sete Lagoas

CTAN – Campus Tancredo Neves

DF – Distrito Federal

EaD – Educação a distância

EDTM – Escola de Direito, Turismo e Museologia

EDUCCO – Grupo de Estudos Educação, Cultura e Comunicação

Efoa – Escola de Farmácia e Odontologia de Alfenas

EMED – Escola de Medicina

ENUT – Escola de Nutrição

ES – Espírito Santo

ESAL – Escola Superior de Agricultura de lavras

FUNREI – Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei

FURG – Universidade Federal do Rio Grande
GO – Goiás
ICEA – Instituto de Ciências Exatas e Aplicadas
ICEB – Instituto de Ciências Exatas e Biológicas
ICHS – Instituto de Ciências Humanas e Sociais
ICSA – Instituto de Ciências Sociais Aplicadas
IFAC – Instituto de Filosofia, Artes e Cultura
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
LaboMídia – Grupo de Estudos Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva
MA – Maranhão
MEC – Ministério da Educação
MG – Minas Gerais
MS – Mato Grosso do Sul
MT – Mato Grosso
NEAD – Núcleo de Educação a Distância
NTIC – Novas Tecnologias de Interação e Comunicação
PA – Pará
PB – Paraíba
PE - Pernambuco
PI – Piauí
PPC- Projeto Político de Curso
PPGE- UFJF – Programa de pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora
PR – Paraná
RJ – Rio de Janeiro
RN – Rio Grande do Norte
RO – Rondônia
RR – Roraima
RS – Rio Grande do Sul
SC – Santa Catarina
SE - Sergipe
SP – São Paulo
TIC – Tecnologias de Informação e Comunicação
TO – Tocantins

TV – Televisão

UAB – Universidade Aberta do Brasil

UnB – Universidade de Brasília

UFABC – Universidade Federal do ABC

UFAC – Universidade Federal do Acre

UFAL – Universidade Federal de Alagoas

UFAM – Universidade Federal do Amazonas

UFBA – Universidade Federal da Bahia

UFC – Universidade Federal do Ceará

UFCA – Universidade Federal do Cariri

UFMG – Universidade Federal de Campina Grande

UFSPA – Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre

UFERSA – Universidade Federal Rural do Semi-Árido

UFES – Universidade Federal do Espírito Santo

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFFS – Universidade Federal da Fronteira Sul

UFG – Universidade Federal de Goiás

UFGD – Universidade Federal da Grande Dourados

UFJF – Universidade Federal de Juiz de Fora

UFLA – Universidade Federal de Lavras

UFMA – Universidade Federal do Maranhão

UFMG – Universidade Federal de Minas Gerais

UFMS – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul

UFMT – Universidade Federal do Mato Grosso

UFOB – Universidade Federal do Oeste da Bahia

UFOP – Universidade Federal de Ouro Preto

UFOPA – Universidade Federal do Oeste do Pará

UFPA – Universidade Federal do Pará

UFPB – Universidade Federal da Paraíba

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFPEl – Universidade Federal de Pelotas

UFPI – Universidade Federal do Piauí

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UFRA – Universidade Federal Rural da Amazônia

UFRB – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
UFRGS – Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro
UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFRPE – Universidade Federal Rural de Pernambuco
UFRR – Universidade Federal de Roraima
UFRRJ – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFS – Universidade Federal do Sergipe
UFSB – Universidade Federal do Sul da Bahia
UFSC – Universidade Federal de Santa Catarina
UFSCAR – Universidade Federal de São Carlos
UFSJ – Universidade Federal de São João del-Rei
UFSM – Universidade Federal de Santa Maria
UFT – Universidade Federal do Tocantins
UFTPR – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
UFTM – Universidade Federal de Triângulo Mineiro
UFU- Universidade Federal de Uberlândia
UFV – Universidade Federal de Viçosa
UMG – Universidade de Minas Gerais
UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNIFAL – Universidade Federal de Alfenas
UNIFAP – Universidade Federal do Amapá
UNIFEI – Universidade Federal de Itajubá
UNIFESP – Universidade Federal de São Paulo
UNIFESSPA – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará
UNILA – Universidade Federal da Integração Latino-Americana
UNILAB – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira
UNIPAMPA – Universidade Federal do Pampa
UNIR – Universidade Federal de Rondônia
UNIRIO – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro
UNIVASF – Universidade Federal do Vale do São Francisco
UnU – Universidade de Uberlândia

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	17
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO: ENFOCANDO O CAMPO PESQUISADO, A PROPOSTA E A INTENÇÃO.	17
1.1 O CENÁRIO: DO CONTEXTO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA	17
1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO.....	21
1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	21
CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTO	23
2.1 O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA	24
2.2 AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SINTETIZANDO PERCURSOS	26
2.3 MÍDIA-EDUCAÇÃO SOB VÁRIOS OLHARES: A EDUCAÇÃO INDISPENSÁVEL EM UMA SOCIEDADE ALTAMENTE TECNOLOGIZADA.....	30
2.4 RECORTE HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO E POSSÍVEL INSERÇÃO NA EaD	38
2.5 O REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA	41
CAPÍTULO 3 – AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS, OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DISPOSTOS NELAS E SUAS RESPECTIVAS ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES: ANÁLISES MÍDIA-EDUCATIVAS.	44
3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA OFERTADO POR ELA	46
3.1.1 Componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação.....	50
3.1.2 Componente curricular obrigatório: Educação Online: Reflexões e Práticas	57
3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA OFERTADO POR ELA	64
3.2.1 Componente Curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a Distância.....	68

3.2.2 Componente Curricular Eletivo: Introdução à Informática na Educação.....	79
3.2.3 Componente Curricular Eletivo: Educação a Distância	79
3.2.4 Componente Curricular Eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	79
CAPÍTULO 4 – PARA ALÉM DO QUE OS PPCs E OS COMPONENTES CURRICULARES PREVEEM: A VISÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELOS COMPONENTES CURRICULARES E O QUE NOS MOSTRA O AVA	88
4.1 A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES MINISTRADOS E COMO FORAM CONCEBIDAS NELES AS TIC E SEU(S) ENSINO(S).....	91
4.2 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS TIC E RELAÇÕES COM AS EXPERIÊNCIAS ELABORADAS/DESENVOLVIDAS DURANTE OS COMPONENTES CURRICULARES.....	95
4.3 AS EXPERIÊNCIAS ELABORADAS/DESENVOLVIDAS NO AVA: OLHARES COMPARATIVOS E MÍDIA-EDUCATIVOS	98
CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS TIC NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFJF E DA UFSJ: OLHARES MÍDIA-EDUCATIVOS	112
REFERÊNCIAS	116
ANEXO I.....	121

APRESENTAÇÃO

Pensar em minha trajetória de vida, em especial a que se deu na universidade, é perceber o quão passível de mudanças é o ser humano. Tais considerações fazem-se pertinentes na medida em que contextualizam o florescimento de meu desejo pelo tema de pesquisa aqui explorado. Essas considerações desaguam hoje no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPGE-UFJF), mais especificamente refiro-me a discussão da educação a distância (EaD) e da mídia-educação desenvolvidas nesta dissertação.

Diversos fatores contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa. Nesse sentido, cabe destacar que fui estudante do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) durante os anos de 2011 a 2014 e foi lá que tive o primeiro contato com a mídia-educação por meio da disciplina Mídia e Educação Física, ministrada pelo professor Diego de Sousa Mendes. A partir dela, fui convidado a participar do grupo de estudos e pesquisas do qual Diego era coordenador, o Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva – LaboMídia¹, que tem como objetivo refletir a respeito dos conflitos e contradições que permeiam a cultura midiática na sociedade contemporânea, especialmente nos âmbitos da Educação Física.

Autores como: Gilka Girardello, Giovani de Lorenzi Pires, Maria Luiza Belloni, Monica Fantin e Rivoltella passaram a fazer parte de minha segunda natureza, aquela que se sentia curiosa diante a inter-relação Educação e Mídia. Foi também a partir do LaboMídia que tive meus primeiros contatos com a construção de pesquisas coletivas e individuais. Minha principal motivação mídia-educativa dava-se pelo interesse em entender essa temática articulada ao processo de formação de professores.

A partir disso, no final do ano de 2014 submeti um pré-projeto ao Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Juiz de Fora, intitulado “A formação de professores nos cursos de Pedagogia: mapeando a mídia-educação nas Universidades Federais Mineiras”. Com ele, tinha a intenção de ampliar minhas pesquisas referentes à formação de professores e à mídia-educação, que até então se limitavam a área da Educação Física. Após ter o pré-projeto aprovado e o meu aceite no mestrado em Educação, tive a oportunidade de participar do grupo de estudos em Educação Cultura e Comunicação (EDUCCO)², coordenado pela professora Eliane Medeiros Borges, minha orientadora. Nele, aproximei-me de leituras e

¹ Link do site do grupo de estudos e pesquisas LaboMídia: <http://www.labomidia.ufsc.br/>

² Link da página do grupo de estudos e pesquisas EDUCCO: <http://www.ufjf.br/grupoeducoco/>

discussões a respeito da educação a distância (EaD), modalidade de Educação que tem ganhado espaço no cenário educacional brasileiro.

No início desse mesmo ano, 2015, comecei a trabalhar na coordenação de professores do curso de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora. Essa vivência permitiu um lugar privilegiado na observação da organização e estruturação de um curso na modalidade a distância. Durante esse processo percebi que os professores que nesse curso estavam inseridos trabalhavam com as tecnologias de informação e comunicação (TIC), a fim de oportunizar aprendizagens abertas e autônomas, visando contribuir para que os educandos tivessem uma formação crítica.

Diante dessa rica experiência de ensino, objetivada a partir e com as TIC, repensei meu pré-projeto de pesquisa. Minha indagação, nesse momento, caminhava ao encontro do entendimento de como se dava a integração das TIC nos processos de ensino e de aprendizagem dos cursos a distância, em uma ótica de busca de qualidade para a instrumentalização e entendimento das TIC, deslocando a discussão da organização da modalidade a partir das TIC, para a organização dos métodos para o ensino das e com as TIC. Isto é, identificando os modos de organização e de oferta para a compreensão crítica e criativa dessas novas tecnologias, como ferramentas pedagógicas, objetos de estudo e produção.

A participação ativa do sujeito na sociedade contemporânea perpassa a *inter-ação* crítica e criativa com as mídias, em especial as TIC (LAPA; BELLONI, 2012). A escola deve assumir sua parcela de responsabilidade frente a essa formação. Diante disso, faz-se necessária a formação de professores que saibam dialogar com as mídias, trazendo essa responsabilidade também para as universidades. Enfim, é a partir desse horizonte que o trabalho aqui apresentado se desenvolveu, limitando-se a um foco específico que diz respeito à educação para as mídias, em especial as TIC, nos cursos de Pedagogia a distância da Universidade Federal de Juiz de Fora e da Universidade Federal de São João del-Rei. Refletir sobre a formação de professores EaD como um espaço educativo para o entendimento crítico das TIC, pode contribuir também para a fomentação do debate acerca dos desafios contemporâneos para essa modalidade de ensino, considerando suas significativas mudanças ao longo da sua história.

Nas seções e nas subseções subsequentes, a primeira pessoa do singular, que nessa apresentação se fez presente, dará espaço a primeira pessoa do plural, evidenciando um trabalho construído a partir de uma forte parceria entre minha orientadora, professora Eliane Medeiros Borges, e eu. O texto está organizado em quatro capítulos que se distribuem da seguinte forma:

Na primeira seção, “Introdução e contextualização do trabalho: enfocando o campo pesquisado, a proposta e a intenção”, enfatizamos o processo de construção das questões da pesquisa, os objetivos e a justificativa do estudo. Na segunda seção, “Bases teórico-metodológicas do estudo: fundamentação e procedimento”, registramos, em um primeiro momento, a revisão de literatura a respeito do tema e alguns estudos recentes a seu respeito, bem como uma perspectiva teórica que auxiliou no desenvolvimento de análise dos dados, a mídia-educação. Posteriormente, em um segundo momento, apresentamos os procedimentos da pesquisa, destacando a natureza qualitativa desta e os procedimentos utilizados para sua realização. Na terceira seção, denominada “As universidades pesquisadas, os cursos de Pedagogia a distância dispostos nelas e suas respectivas organizações curriculares: análises mídia-educativas”, apresentamos as universidades pesquisadas, os cursos de Pedagogia a distância dispostos nelas. Por fim, descrevemos e exploramos, a partir das dimensões mídia-educativa e de seus respectivos aspectos, os PPCs dos cursos pesquisados, seguidos de seus componentes curriculares ligados à temática da educação para as TIC. Na quarta seção, “Para além do que os PPC e os componentes curriculares preveem: a visão dos professores responsáveis pelos componentes curriculares e o que nos mostra o AVA”, analisamos, em um primeiro momento, os questionários aplicados às professoras responsáveis pelos componentes curriculares que apresentaram educação para as TIC nos currículos dos cursos de Pedagogia a distância da UFJF e da UFSJ. Em um segundo momento, voltamos nossos olhares para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), espaços onde aconteceram as experiências pedagógicas dos componentes curriculares. Após os capítulos já citados, seguem as “Considerações finais” que retomam os objetivos propostos a partir dos achados do trabalho. Nelas fazemos apontamentos, constatações e também destacamos as limitações deste estudo.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO DO TRABALHO: ENFOCANDO O CAMPO PESQUISADO, A PROPOSTA E A INTENÇÃO.

1.1 O CENÁRIO: DO CONTEXTO ÀS QUESTÕES DE PESQUISA

Analisando o cenário educacional brasileiro, sob um plano amplo, são perceptíveis alterações sociais que modificaram - e continuam modificando - substancialmente as necessidades formativas do profissional que se dispõe a trabalhar no campo da Educação. O notável avanço das tecnologias nas últimas décadas, em especial das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)³, se apresenta como principal responsável por essas mudanças, contribuindo para a redefinição das formas de produção e socialização do conhecimento, bem como das relações das pessoas entre si e com o mundo.

Tais mudanças alteram direta e indiretamente as formas de ensinar e aprender, que precisam ser reconfiguradas com o objetivo de atender a essas novas demandas sociais. Motivados por esse cenário, o Conselho Nacional da Educação apresentou, no ano de 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica (Resoluções CNE/CP 01 e 02-2002), que, segundo Quaranta (2011), foram responsáveis por amplo movimento de debate curricular da formação inicial e continuada de professores.

Essas diretrizes reconhecem em seus artigos a importância da discussão das TIC nos currículos dos cursos de formação de professores que atuarão na educação básica:

Art. 2º A organização curricular de cada instituição observará, além do disposto nos artigos 12 e 13 da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para: (...) VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores; (...) (CNE/CP 01-2002)

Art. 5º A formação de profissionais do magistério deve assegurar a base comum nacional, pautada pela concepção de educação como processo emancipatório e permanente, bem como pelo reconhecimento da especificidade do trabalho docente, que conduz à práxis como expressão da articulação entre teoria e prática e à exigência de que se leve em conta a realidade dos ambientes das instituições educativas da educação básica e da profissão, para que se possa conduzir o(a) egresso(a): (...) VI - ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes; (...) (CNE/CP 02-2012)

³ Belloni (2001, p. 21), em uma primeira aproximação, define as TIC como o resultado da inter-ação de três vertentes técnicas: a informática, as telecomunicações e as mídias eletrônicas. Martins (2015, p. 05), de forma mais precisa, exemplifica as TIC como o rádio, a televisão, os computadores e suas combinações.

Outro elemento que se desdobra a partir dessas diretrizes diz respeito à Educação a distância como modalidade educacional (QUARANTA, 2011). Nas últimas décadas, a EaD passou a ser desenvolvida com o intuito de formar - principalmente professores - para atender à necessidade de expansão do ensino superior nacional. Junto a ela e, dando continuidade a essa estratégia de democratização do Ensino Superior, foi criada a Universidade Aberta do Brasil.

A UAB, como é popularmente conhecida, surgiu por meio do decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006, sendo considerada por Quaranta (2011) um marco regulatório para os cursos a distância. A UAB se caracteriza por ser um sistema integrado por Universidades Públicas que oferece cursos de nível superior por meio da EaD, buscando levar o acesso à formação universitária as mais diversas camadas da população, principalmente aquelas que possuem dificuldades de acesso ao ensino (CAPES, 2015)

Em suma, a EaD vigora, hoje, como um dos grandes investimentos nacionais em Educação, sobretudo nas instituições públicas federais de ensino superior. Para além das contribuições já citadas, a EaD desponta também como possível medida para a melhoria da qualidade do ensino, adequando-o às exigências e às características do novo século (LAPA e BELLONI, 2012).

As experiências em Educação a distância, desde seu surgimento, utilizam as tecnologias informativas e comunicacionais, majoritariamente, de maneira técnico-instrumental. Para Lapa e Belloni (2012) esse processo histórico de construção da EaD propicia uma aproximação entre as mídias e a educação, contribuindo para a existência de novas formas de ensino aprendizagem que dialogam mais com a contemporaneidade e com o “bum” social das TIC.

Incorporada a esses avanços, a presença das TIC no âmbito da EaD - e não só nele - trouxe diversas inquietações, anseios e possibilidades que vão além do seu uso técnico-instrumental, pois essas tecnologias medeiam as relações pessoais, potencializam o poder de emissão e recepção de informação e são consideradas atualmente novas formas culturais de interpretar o mundo (BIANCHI, 2014).

Nas últimas décadas, diversos pesquisadores de áreas de estudos variadas – Comunicação, Educação, Educação Física, dentre outras – têm se debruçado na compreensão dessa complexa relação entre sociedade, Educação e TIC. Já na EaD, os estudos dessa inter-relação se dão de forma bem menos intensa, porém, contando com a dedicação de alguns autores - Belloni (2008); Lapa e Belloni (2012); Quaranta (2011). O principal desafio que se apresenta frente a essa realidade é o de efetivas ações, intervenções e práticas que tratem

dessas tecnologias, considerando suas amplas possibilidades técnicas, comunicacionais e informativas, e também sua extensa presença na vida de crianças, jovens e adultos (BELLONI, 2001).

Diante desses dilemas contemporâneos, surge um campo teórico-metodológico que visa estabelecer mediações pedagógicas no âmbito educacional com as TIC e a cultura, tendo como objetivo educar *para, com e através* das mídias. Buscando sua utilização de maneira crítica e criativa, a mídia-educação tem origem terminológica inglesa, sendo seu significado educação para os meios (FANTIN, 2006), não se referindo a uma formação meramente instrumental/operacional das TIC, como tradicionalmente se vê em âmbitos educativos.

Como estratégias de desenvolvimento da mídia-educação Bianchi (2014), fundamentada em Fantin (2006), estrutura três dimensões que, segundo as autoras, não podem andar separadas, pois se complementam:

a. dimensão **Instrumental-operativa**: refere-se ao fazer educação com as TIC, configurando-se a partir de uma visão instrumentalista, empregando as diversas tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, ou recursos de suporte didático para a organização do trabalho docente e a transposição didática do conteúdo. Uma variável dessa dimensão, no nosso entendimento, pode se dar no ensino a respeito do manuseio das TIC, entendendo-as como conteúdo a ser ensinado;

b. dimensão **Objeto de estudo**: relaciona-se ao sentido de fazer educação para as TIC, objetivando: entendê-las criticamente em sua essência. Esse processo pode se dar tanto no sentido de interpretar e avaliar os conteúdos das TIC, seus discursos e suas linguagens, quanto na compreensão relacional, de seus usos sociais, culturais, históricos e educacionais;

c. dimensão **Expressivo-produtiva**: compreende-se por educar por meio ou através das TIC, buscando favorecer a comunicação e a expressividade com a produção/criação de novos conteúdos tecnológicos midiáticos. As TIC são entendidas como linguagem (expressão e comunicação).

Lapa e Belloni (2012), - considerando que atualmente a EaD se dá, de forma preponderante, pela disponibilidade e pelo acesso às TIC e que a cidadania na contemporaneidade perpassa a apropriação e utilização dessas mídias - propõem pensar a EaD a partir do referencial teórico mídia-educativo:

Nessa perspectiva, as instituições que trabalham com a formação de professores pela EaD têm uma dupla responsabilidade, pois fazem formação de educadores que irão trabalhar com as novas gerações “nativas” das TIC. Então a mídia-educação, como metodologia de uso pedagógico das TIC,

passa a ser crucial justamente na formação de professores (LAPA; BELLONI, 2012. p. 178)

Busca-se assim formar professores/cidadãos reflexivos e aptos a educar *para com, e através das TIC*, em uma perspectiva autônoma para a vida em uma sociedade mediada por elas. Essa sociedade se apresenta de forma altamente informacionalizada e, em especial, afetada pelo excesso da transmissão rápida de dados, sendo esse um reflexo da sociedade da informação (Daniel Bell apud BELTRÃO e QUIRINO, 1986).

Nessa conjuntura, surgem algumas dúvidas e curiosidades referentes à integração dessa discussão das TIC aos currículos dos cursos de Pedagogia a distância. Nesta pesquisa direcionamos nossas dúvidas e curiosidades para os cursos de Pedagogia à distância dispostos nas Universidades Federais Mineiras, tendo como recorte a Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ) e a Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Para isso, nos orientamos a partir da mídia-educação e de suas dimensões apresentadas por Bianchi (2014), fundamentadas em Fantin (2006).

Frente ao exposto, nos orientamos a partir das seguintes questões de investigação:

- i. *Como os currículos dos cursos de Pedagogia a distância pesquisados integram à educação para as TIC?*
- ii. *São feitas referências a essa temática no PPCs dos cursos?*
- iii. *Existem componentes curriculares voltados para a educação para as TIC?*
- iv. *Quais dimensões, da mídia-educação, são contempladas nesses componentes curriculares?*
- v. *Os professores que ministram esses componentes curriculares foram formados para tal temática?*
- vi. *Se sim, essas experiências formativas se deram na formação inicial ou continuada?*
- vii. *Elas foram utilizadas nas intervenções pedagógicas dos componentes curriculares ofertados pelos cursos?*
- viii. *Existem distorções entre a educação para as mídias que os currículos preveem e a que é materializada pedagogicamente nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA)?*

1.2 OBJETIVOS DE INVESTIGAÇÃO

Como objetivo geral da pesquisa, buscamos analisar a relação entre os cursos pesquisados e as integrações das TIC em seus currículos, partindo de um enfoque ligado à mídia-educação. Dentro dessa proposta destacamos quatro pontos específicos de investigação com o intuito de complementar e auxiliar a consecução do objetivo geral:

- i. identificar como os documentos curriculares institucionais dos cursos, em especial os PPCs, fazem referência às TIC;
- ii. analisar, a partir das grades curriculares e dos planos de ensino, a possível existência de componentes curriculares voltados para as TIC e suas potencialidades mídia-educativas;
- iii. descrever se os professores que ministram componentes curriculares relacionados a temática das TIC tiveram experiências formativas nesse âmbito;
- iv. evidenciar, no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), em quais dimensões da mídia-educação a educação para as mídias se materializa pedagogicamente.

1.3 JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A escolha do tema que se apresenta nesta pesquisa, deveu-se por questões de ordem pessoal do pesquisador e pela relevância social e acadêmica do tema. Assim, em uma perspectiva dialética, entre anseios pessoais e necessidades sociais e acadêmicas, é que se concretizam as justificativas para este estudo.

Quanto às justificativas de âmbito pessoal, entendemos que elas são importantes por contextualizarem o surgimento do desejo pela exploração do tema e o seu amadurecimento, deixando claro que a pesquisa está abarcada pela trajetória do mestrando, não sendo ela mera vaidade acadêmica ou mero acaso do destino. Já fizemos esse recorte na apresentação deste trabalho, contudo, cabe destacar que, durante a graduação, o mestrando estudou as mídias/TIC, optando pelo enfoque da formação de professores de educação física nas universidades federais mineiras. Neste trabalho, tivemos como objetivo dar continuidade a esse mapeamento, só que agora, a partir da formação de professores de Pedagogia a distância, identificando, descrevendo e analisando como a temática é abordada nos currículos desses cursos e como ela é entendida pelos respectivos professores formadores que ministram componentes curriculares relacionados às TIC. Nesse mesmo caminho, este trabalho teve como intenção dar continuidade às proposições de pesquisa dos grupos de estudo dos quais o

mestrando é membro integrante: LaboMídia e EDUCCO. Tais grupos se relacionam com a produção e veiculação de conhecimento sobre mídia-educação e EaD.

No que tange ao segundo ponto da justificativa, questões acadêmicas e sociais, esta pesquisa se faz relevante frente à relação estabelecida com as TIC na sociedade contemporânea e a importância da mediação docente para formar cidadãos competentes para a vida nessa nova sociedade. Atualmente, como já destacamos, um dos principais desafios impostos aos cursos de formação de professores diz respeito ao estabelecimento de estratégias de inserção das TIC (BIANCHI, 2009). Existe um processo crescente de verticalização na utilização das tecnologias pelas escolas, visando mudanças qualitativas no processo de ensino-aprendizagem. Ele se dá, preponderantemente, a partir da instrumentalização isolada das TIC, o que limita as potencialidades de tais meios. Essas atitudes desconsideram o caráter interacional/ideológico dessas ferramentas, limitando assim o entendimento delas (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006).

Os cursos de licenciatura se encontram, então, diante do desafio de repensar a formação de professores em prol de um movimento que dê conta do diálogo educativo para com as necessidades contemporâneas, destacando-se nessa necessidade, a educação para o pensar e o agir *para, com e através* das TIC, sendo essa estrutura decorrente da mídia-educação (FANTIN, 2006).

No campo da Educação, analisar os cursos de Pedagogia EaD da UFJF e da UFSJ, a partir da discussão da mídia-educação, contribui para que sejam levantadas possibilidades curriculares mídia-educativas e para que futuros cursos de formação de professores possam se estruturar a partir de tais elementos. Tornou-se também possível observar pontos em que se faz necessário avanço na discussão presente nos dois cursos, a fim de uma formação que dialogue efetivamente com as necessidades contemporâneas. Do ponto de vista social, das finalidades maiores da Educação, a formação de cidadãos críticos frente às novas demandas sociais, possibilita elementos para que os sujeitos transcendam o domínio técnico, tanto na forma de reflexão crítica como de ação política, vindo a contribuir na formação de agentes sociais ativos frente sua *Inter-Ação* com as TIC (GUARESCHI; BIZ, 2005).

Com o avanço da Globalização, as TIC contribuíram para a transformação do espaço, do tempo, da comunicação, da expressão e da sociabilidade. Essas mesmas tecnologias passaram a ser utilizadas nas estruturas organizacionais da EaD, de maneira formal: a partir de sistemas de educação a distância; e/ou de maneira informal: pela utilização de elementos midiáticos.

A atual formação dos estudantes em EaD, se dá, majoritariamente, pela utilização das TIC, e esses futuros professores irão trabalhar com as novas gerações, nativas dessas tecnologias, ressaltando aí a importância de investigar alternativas e referenciais tecnológicos que permitam um uso qualitativo delas (LAPA; BELLONI, 2012). Alguns outros fatores também justificaram a realização desta pesquisa, como o pequeno número de estudos que abordam a relação entre EaD, TIC e mídia-educação.

Diante do exposto, esta pesquisa é relevante, sobretudo no campo educacional, no sentido de viabilizar espaço no desenvolvimento do ensino/pesquisa e aprendizagem a respeito da formação de professores em EaD, as TIC e a mídia-educação, podendo efetivamente vir a integrar pesquisas e ensino nesse campo.

Dessa maneira, enfatizamos neste trabalho três principais etapas de coleta de dados:

- i. a primeira etapa refere-se à busca e à interpretação das informações pertinentes às TIC e à mídia-educação nos documentos estruturantes dos cursos de Pedagogia à distância: projeto pedagógico de curso, matriz e planos de ensino (ementas curriculares e bibliografia);
- ii. a segunda etapa refere-se à aplicação de questionários aos professores responsáveis pelos componentes curriculares que apresentaram relação com a temática de estudo.
- iii. a terceira etapa refere-se a análise dos AVA desses componentes curriculares, em busca de observar como se materializou a educação para as TIC. Apresentaremos agora as bases teóricas e metodológicas que serão utilizadas para a coleta, análise e interpretação dos dados.

CAPÍTULO 2 – BASES TEÓRICO-METODOLÓGICAS DO ESTUDO: FUNDAMENTAÇÃO E PROCEDIMENTO

Quem não pára para pensar e repensar sobre como faz ciência, certamente não faz ciência, em duplo sentido: ou não faz ciência, porque não sabe tratar o método; ou não faz ciência, porque o mistifica, sobretudo no plano positivista (DEMO, 2002, p. 359).

Apresentaremos, no presente capítulo, as bases teórico-metodológicas que fundamentaram esta pesquisa, bem como o campo empreendido. Começaremos com uma revisão de literatura a respeito da educação a distância, seguida de uma análise geral da EaD,

destacando e historicizando sua importante presença na sociedade contemporânea e sua relação com as TIC. Teremos como referências autores consagrados nessa discussão, como: Belloni e Lapa.

Num segundo momento, faremos uma revisão de literatura da mídia-educação, enfatizando sua importância educacional e social por meio de discussão entre alguns importantes autores europeus e brasileiros da área, dentre eles: Belloni, Biz, Buckingham, Fantin, Girardello, Gonnet, Guareschi e Rivoltella. Na sequência realizaremos uma análise histórica que terá como recorte elementos do passado mídia-educativo e de sua relação com a EaD como possível tendência.

Posteriormente, apresentaremos os procedimentos da pesquisa, destacando a natureza qualitativa desta. Nesse tópico, tomaremos como referência dois importantes autores das Ciências Humanas: Pedro Demo e Maria Cecília de Souza Minayo. As pesquisas com metodologia científica de Demo adentram o contexto da Teoria Crítica e da Pesquisa Qualitativa. Minayo, por sua vez, trabalha suas pesquisas de metodologia científica pautadas em questões de ordem social.

Por fim, destacaremos que este trabalho tratou-se de uma pesquisa documental realizada a partir dos documentos estruturantes dos cursos e de análise de questionários aplicados aos professores formadores responsáveis pelos componentes curriculares que apresentaram relações com a temática das TIC. Também ressaltaremos o referencial que será utilizado para análise, expondo sua fundamentação teórica, a Análise de Conteúdo, tendo como principal procedimento adotado a Análise Categorical (BARDIN, 1977).

2.1 O REFERENCIAL TEÓRICO DA PESQUISA

Apesar do momento de instabilidade que assola o país, o cenário do ensino superior brasileiro passou por substantivas transformações positivas nas últimas décadas. Tal movimento foi fruto, principalmente, de políticas públicas educacionais, como já destacamos. Conseqüentemente a elas, a população se deparou com maior possibilidade de acesso a cursos de graduação – não temos como enfoque a pós-graduação neste trabalho, apesar de reconhecermos seu crescimento – o que refletiu no aumento das matrículas de estudo para esse setor. No início dos anos de 1990 encontravam-se, aproximadamente, 1.500.000 estudantes matriculados no ensino superior, já em 2013, período mais recente do levantamento, esse número se multiplicou por cinco, chegando a mais de 7.300.000 estudantes matriculados, de acordo com o Censo da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP.

Junto a essa nova oferta educacional surgiram necessidades estratégicas e estruturais para que a democratização do ensino superior continuasse acontecendo de forma efetiva. Foi assim que no ano de 2013 o Brasil chegou a ter 301 instituições de ensino públicas de nível superior, 125 a mais do que o país possuía no ano de 2010 (INEP, 2013). Entretanto, para que o ensino superior chegasse aos mais diversos lugares e às mais diversas pessoas, que por variados motivos não podiam realizar graduações presenciais, foram necessárias estratégias desterritorializantes de acesso.

Com essa necessidade de desterritorialização do ensino, a EaD passou a ser um dos grandes investimentos nacionais, sobretudo nas instituições públicas federais. As matrículas referentes aos cursos EaD de nível superior registraram um crescimento de 37,5% em um período de quatro anos (2009 à 2013). Dentre os cursos mais procurados destacaram-se: Pedagogia, com um total de 262.952 matrículas apenas no ano de 2013, praticamente o dobro de matrículas registradas pelo segundo curso mais procurado, Administração - 146.574 (INEP 2013).

Em Minas Gerais, as matrículas nos cursos EaD apresentaram um crescimento de 17,5% entre os anos de 2009 (100.453) e 2013 (118.061). Cabe salientar que, no ano de 2013, o número de matriculados em cursos de Educação a distância representou 15,8% do total de matrículas do Estado. Dos cursos mais procurados, destacaram-se também os cursos de Pedagogia e de Administração, ambos com 30.381 e 16.653 matrículas registradas no ano de 2013, respectivamente (INEP, 2013).

A EaD, além de contribuir para a ampliação quantitativa e rápida do ensino superior brasileiro, trouxe benefícios na melhoria da qualidade desse mesmo ensino, adequando-o a algumas necessidades e características do novo século (LAPA e BELLONI, 2012). Essas adequações, para as autoras, deram-se, principalmente, pela utilização das TIC nas experiências de ensino-aprendizagem. Como benefícios, podemos destacar a ruptura com a relação espaço/tempo, aspecto marcante do ensino tradicional, acarretando novas relações entre professores e alunos, ensino e aprendizagem.

A exemplo da nossa sociedade, a EaD passou por diversas mudanças desde suas origens até os dias atuais. Lapa e Belloni (2012) enfatizam que ela era vista nos anos de 1970 apenas como possível superadora de problemas emergenciais, ou de fracassos educacionais, e hoje, frente ao quadro de mudanças da sociedade e da educação, a modalidade de Educação a distância é respeitada por contribuir também como elemento regulador dos sistemas educativos e na relação entre os sujeitos.

2.2 AS TECNOLOGIAS E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: SINTETIZANDO PERCURSOS

No nosso dia a dia, lidamos com várias tecnologias das mais variadas dimensões, das mais variadas complexidades e das mais variadas “idades”. Todas as sociedades produziram tecnologias, sendo, portanto, todas elas sociedades tecnológicas. A evolução social do homem está diretamente ligada às tecnologias construídas e empregadas em cada período histórico/social (KENSKI, 2003).

Belloni (2008), apoiada em Evans e Nation (1993) e em Linard (1996), entende as tecnologias como:

[...] uma forma de conhecimento. “Coisas” tecnológicas não fazem sentido sem o “saber-como” (Know-how) usá-las, consertá-las, fazê-las (EVANS e NATION, 1993, apud BELLONI, 2008, p. 53).

Conjunto de discursos, práticas, valores e efeitos sociais ligados a uma técnica particular num campo particular (LINARD, 1996, apud BELLONI, 2008, p.53).

As tecnologias são, de forma geral, produtos ou equipamentos criados para possibilitar melhores formas de viver (KENSKI, 2003), já a maneira e as habilidades que usamos para lidar com elas são conceituadas como técnicas. Na Educação as tecnologias sempre estiveram presentes, através dos mais variados elementos, como a caneta feita de pena, a lousa, o giz, o apagador, e nos últimos anos, por meio do computador conectado a web - apesar de ainda existir resistência e receios diante a utilização desta última tecnologia pela escola.

Na EaD, Belloni (2008) ressalta a importância histórica das tecnologias como mediadoras do ensino. Segundo Lastória e Duci (2014), desde os cursos por correspondência e a introdução do rádio na década de 1920, até a expansão da banda larga e o uso da internet nos anos de 1990 nos dias atuais, as tecnologias foram fundamentais para a efetivação da Educação a distância.

Não se pode perder de vista, no bojo dos debates a respeito das tecnologias relacionadas à EaD, que as mudanças tecnológicas apontam para a introdução de outras formas nos processos educativos: linguagens programadas de tipo sonora e icônica. E que tais modificações são as principais responsáveis por outros modos de pensar e perceber relações espaço-temporais, podendo essas serem mais flexíveis ou não para os estudantes a distância.

“(…) as tecnologias digitais trouxeram consigo inéditas possibilidades de comunicação ou interação entre sujeitos, isto é, trouxe-nos novas possibilidades de experimentar os tempos e espaços, pois a

experiência espaço-temporal dos homens depende do desenvolvimento tecnológico da época considerada. Também no âmbito do trabalho e da educação isso é verdadeiro. Cabe questionar se as inovações tecnológicas implicam, necessariamente, inovações pedagógicas” (MILL, 2010, p.48).

Para alguns autores (NETO; SARAIVA, 1996; NISKIER, 1988; MOORE; KEARSLEY, 2007) a primeira tecnologia utilizada “no campo” da EaD foi a escrita. Os primeiros movimentos dessa forma de ensino-aprendizagem foram encontrados na Grécia e em Roma, onde grupos se comunicavam por intermédio de cartas, cujo teor envolvia questões de cunho pessoal relacionado a informações científicas. Pereira e Moraes (2010) destacam que essa relação manifestou-se, principalmente, nos períodos do Humanismo e do Iluminismo, tendo início no Cristianismo nascente.

A partir da invenção da tipografia (do grego *typos* — "forma" — e *graphein* — "escrita") passou a se dar outro importante momento da EaD mediada pela escrita, em que as cartas passaram a tomar forma de livros e a contribuir significativamente para sua expansão. No ano de 1856, em Berlim. Charles Toussaint e Gustav Langentscheidt criaram a primeira escola de línguas por correspondência (PEREIRA; MORAES, 2010). Na Universidade Wisconsin foi aprovada, no de 1892, uma proposta de organização por correspondência para os serviços de extensão universitária. Evans e Nation (apud BELLONI, 2008) destacam a lentidão na interação entre professor e aluno como principal característica da EaD nesse importante período.

A segunda geração da relação entre as tecnologias e a EaD, segundo Saraiva (1996) e Belloni (2008), deu-se de forma engendrada, principalmente, pela integração de diversos recursos da mídia, sendo os primeiros o impresso e o rádio. Nessa fase, a interação com o livro passou a se dar também pela mediação do mercado, além da troca por correspondência, podendo ser adquirido em espaços destinados a sua venda.

O rádio, que teve sua origem no início dos anos de 1920, permitiu, através de suas ondas sonoras, o deslocamento do ensino a espaços distantes em uma dimensão temporal diferente das cartas e dos livros por correspondência. Essa forma relacional tecnológica de ensinar iniciou-se na Europa e nos Estados Unidos, vindo a se desenvolver no Brasil a partir do surgimento da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro (1923)⁴, Rádio MEC (1936), Instituto

⁴ Edgard Roquette Pinto foi o fundador da radiodifusão brasileira e precursor da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, que, mais tarde, seria doada por ele ao Governo Brasileiro e passaria a se chamar Rádio MEC. <http://www.radioemrevista.com/historia/edgard-roquette-pinto/> Acesso em 18/11/2015.

Rádio-Técnico Monitor em 1939 e do Instituto Universal Brasileiro, em 1941 (NUNES, 1994).

A televisão, que tem seu surgimento ancorado nos anos de 1940, também marcou essa relação dos multimeios com a EaD. Ela possibilitou a expansão de imagens juntamente com o áudio, que já havia sido disseminado pela indústria radiofônica nos anos finais da década de 30 do século passado. Esse novo processo teve forte influência sobre a forma de ensinar e aprender, contribuindo de forma efetiva para o enriquecimento dos detalhes do ensino levado aos alunos. No Brasil, as primeiras televisões educativas surgiram nos anos de 1960, por intermédio do decreto de lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967.

O primeiro curso em EaD televisivo no Brasil foi ao ar pela TV Rio⁵ no ano de 1961. Voltado para a alfabetização de adultos, tinha como protagonista a professora Alfredina de Paiva e Souza. Em 1967, foi criado o Centro Brasileiro de TV Educativa, que contribui com centenas de programas televisivos para o desenvolvimento da EaD no Brasil. Já nos anos de 1980, os telecursos de primeiro e segundos graus, voltados para as quatro últimas séries do Ensino Fundamental e para o supletivo, respectivamente, ocupavam lugar privilegiado na grade televisiva, indo ao ar todos os dias em aproximadamente 50 canais⁶. Em 1996, o Telecurso 2000 foi ao ar, como proposta de substituição dos Telecursos de primeiro e segundo graus, dirigindo-se a jovens e adultos com aulas do Ensino Fundamental e Médio⁷.

O computador, a partir da linguagem da informática, foi visto como tecnologia educacional em potencial nessa segunda fase, sua utilização foi mais desenvolvida a partir da relação com a internet. Pereira e Moraes (2010) destacam que, até esse momento, as tecnologias não eram interativas, exceto a da aprendizagem assistida por computador e a do vídeo interativo.

O modelo multimeios, ou multimídia, descrito acima, segundo Belloni (2008, p. 56), “desenvolveu-se a partir de preceitos behavioristas e industriais de época - pacotes instrucionais, público de massa, economia de escala -, integrando em maior ou menor medida

⁵ A TV Rio foi uma emissora de televisão brasileira que teve sua existência marcada por dois períodos, 1955 – 1977 e 1987 a 1992. Sua sede era na cidade do Rio de Janeiro, mais especificamente em Copacabana em sua primeira fase e, posteriormente, na Cidade Nova. Foi transmitida no canal 13 VHF, que, atualmente, transmite a TV Record.

⁶ Telecurso 1º e 2º Graus e iam ao ar de segunda à sexta-feira e eram repetidos aos sábados e domingos por 39 emissoras, incluindo Globo e afiliadas e mais 9 TVs educativas, de acordo com o site da Fundação Roberto Marinho. <http://www.robertomarinho.com.br/> Acesso em 16/11/2015; atualizado em 18/11/2015.

⁷ Mais informações sobre o Telecurso 2000 estão disponíveis no site <http://educacao.globo.com/telecurso/> Acesso em 18/11/2015.

as inovações tecnológicas de comunicação e informação”, sendo seus meios de veiculação principais o impresso, o vídeo e o áudio.

Essa terceira geração da EaD corresponde ao Modelo de Educação a Distância por conferência, tendo como característica central a utilização do potencial interativo das mídias de difusão e de comunicação (GONNET, 2004), provendo, inclusive, possibilidades de comunicação sincrônica:

Esse modelo tem sido adotado para atender segmentos específicos da sociedade, em especial no ensino superior, a exemplo das universidades dos Estados Unidos, onde o sistema de aula remota foi amplamente adotado. Note-se que, nesse modelo, se perde a flexibilidade de tempo, de local e de ritmo, uma vez que as sessões sincrônicas obrigam também à fixação de um espaço adequado, onde as facilidades para a realização de conferências estejam instaladas (PEREIRA; MORAES, 2010).

Esse modelo se caracteriza pelo potencial interativo das TIC, trazendo profundas mudanças nos modos de ensinar e aprender. Segundo Belloni (2008), as unidades de curso impressas começaram a ser substituídas pelas unidades que se estruturavam sob a forma de programas interativos informatizados. Pereira (2003) destaca que tal modelo se afasta da flexibilidade (de tempo, local e ritmo) das gerações anteriores, uma vez que ele se dá por sessões sincrônicas, obrigando a concentração dos estudantes em um espaço adequado para conferências e em um dado momento previamente acordado. Essas conferências aconteciam/acontecem através de suportes de áudio e de vídeo.

O computador conectado a internet possibilitou uma nova relação de tempo, de interatividade e de colaboração no espaço de ensino-aprendizagem à distância. A partir do momento em que as TIC adquirem a potencialidade de serem interativas são chamadas de Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC) (BELLONI, 2008), muito embora alguns autores tenham optado por manter a terminologia TIC, assim como nós.

Como consequência, foi percebida maior dinamicidade e velocidade na interação entre professor e aluno, no acesso a textos, vídeos, áudios e imagens. Esse programa se expandiu principalmente nas universidades tendo também como principais características o desenvolvimento em ambiente virtual de aprendizagem (AVA), o uso do Computador Mediando a Comunicação (CMC) e a internet como recurso.

A inserção das TIC nos ambientes de aprendizagem modificou - e continua modificando - profundamente a EaD, fazendo com que a relação nesses espaços se dê de

forma mais dinâmica e interativa. Essas mudanças aconteceram de forma gradativa, o tempo, por exemplo, inicialmente era flexível e posteriormente não mais.

Com o avanço das novas TIC, tendo como pano de fundo a Internet, surgiram modelos inovadores de aprendizagem, novamente assíncronos, que romperam com a necessidade da presença física no mesmo instante da emissão da mensagem, trazendo consigo outros benefícios, como: baixo custo institucional e interatividade avançada. O processo de construção entre EaD e TIC, como se percebe, não é linear e apresenta diversas dificuldades de conciliação.

É perceptível que as tecnologias tiveram – e continuam tendo – um papel fundamental na história da EaD, contribuindo para que esse modelo educativo fosse repensado e adaptado às novas realidades e às novas necessidades educacionais. Assim, da mesma forma que a EaD foi repensada e adaptada estruturalmente a partir das TIC, entendemos também que a EaD, buscando uma formação mais humana e cidadã, deve se ver na responsabilidade de olhar para além do uso operativo dessas tecnologias, posicionando-se de maneira crítica frente às suas potencialidades na sociedade contemporânea.

É nesse sentido que a Educação a distância necessita apropriar de condições e de estratégias metodológicas para que ela, além de formar com as TIC, também possa formar para e através das TIC, entendendo-as como objeto de estudo e também como linguagem, com propriedades ideológicas, relacionais e expressivas. Cabe assim uma reorganização do seu processo formativo, mediante a abertura para a formação mídia-educativa. Nos próximos tópicos, analisaremos o campo de estudo da mídia-educação a partir de e com uma pluralidade de autores que consideramos fundamentais para o seu entendimento.

2.3 MÍDIA-EDUCAÇÃO SOB VÁRIOS OLHARES: A EDUCAÇÃO INSDISPENSÁVEL EM UMA SOCIEDADE ALTAMENTE TECNOLOGIZADA.

A apropriação e o uso sociocultural das TIC dependem diretamente das condições socioeconômicas e educacionais dos indivíduos, não sendo, então, uma imposição unilateral, catastrofista, veiculada por alguns educadores e pesquisadores apocalípticos (ECO, 2008), apoiados em paradigmas intitulados de inoculatórios. Esses paradigmas, segundo Rivoltella (2012, p.21) sofrem influência das primeiras teorias da comunicação americanas, conhecidas como *Hypodermic needle theory*.

Essas teorias entendem que os indivíduos, principalmente as crianças, são frágeis e passíveis, e que a comunicação é produtora de efeitos que vão além das possíveis “defesas” desses receptores, sendo necessária a não utilização ou a máxima resistência à utilização de

tais meios. Na atualidade, é improvável que as pessoas consigam não ter nenhum tipo de contato com as mídias, afinal, elas estão presentes na maioria dos espaços que permeiam suas vidas.

Entendemos e concordamos que a mídia, primordialmente a de massa, é um dos braços de um sistema complexo de aparelhos ideológicos da sociedade, e que, na maioria das vezes, responde a interesses mercadológicos que nos induzem a comprar. Porém, ignorar esse fenômeno não faz com que ele desapareça, pelo contrário, faz com que não o utilizemos a nosso favor, e que também não usufruamos das mais variadas possibilidades de ampliação cultural, de aprendizado e, conseqüentemente, construção humana que a mídia nos oferece, principalmente com o advento das NTIC.

Guareschi e Biz (2005, p. 34) afirmam que:

Lidar com o impacto deste fluxo acelerado de informações e, principalmente, dar-lhes um significado, ou seja, interpretá-las, integrando-as em sua visão de mundo, é hoje uma tarefa inevitável dos sujeitos modernos. Os pensadores da educação, diante da possibilidade de acesso quase infinito às informações, concordam que a grande tarefa da educação é preparar os jovens para que consigam selecionar, fazer a pergunta, conseguir discernir o que querem [...]

O advento das novas TIC não implica, necessariamente, na morte das TIC mais tradicionais, mas sim em reconfigurações e reapropriações delas (BUCKINGHAM, 2000). Citamos como exemplo a ainda existência do rádio, da TV, e do cinema, mesmo com seus novos usos através da *web*. O YouTube assume características de exibição e de suporte para gravação e disponibilização de audiovisuais, permitindo acesso a qualquer momento do dia, desde que se tenha acesso à internet. Ele se aproxima de uma reconfiguração da TV e do cinema no século XXI, de maneira mais autônoma que seus “primos tradicionais”, bem como tem sido usado também como uma espécie de rádio contemporâneo, a partir de postagens e acessos a músicas, sendo muitas delas lançadas no próprio *site* (FERRARI; POLLYANA, 2014).

As TIC contribuem para que possamos nos conectar, ofertando assim potencialidades de sermos emissores e receptores de expressão em potencial. No tempo das telas móveis e da internet móvel, tais potencialidades expressivas ganham outra característica: a da instantaneidade. Junto com essa instantaneidade é retomada, de forma potencializada, a preocupação destacada por Larossa (2004) quanto às interações superficiais com as informações dispostas nesses meios. Essa relação exige uma nova forma de Educação para o bom uso, principalmente, das redes sociais.

A possibilidade de uma maior autonomia em contato com essas novas e antigas mídias favorece e exige o desenvolvimento de outras competências sociais por parte, principalmente, da escola e dos profissionais do campo da Educação. Reconhecendo a necessidade de um processo educacional reflexivo/crítico para decifrar a cultura moderna, é que nasce a mídia-educação. Vários autores destacam a importância de educar para as mídias, dentre eles destacaremos alguns abaixo.

Gonnet (2004) afirma que o futuro de nossa sociedade perpassa a importância de sabermos interpretar criticamente a informação advinda da mídia, pois, para o autor, elas não são neutras. Para ele, a mídia é parte integrante da esfera privada, podendo, inclusive, contribuir no comportamento das pessoas se comparadas com gerações precedentes que não tinham contato com tais meios.

O autor segue destacando a importância da escola frente a esse cenário. Ele entende que a escola é responsável por estar em consonância com a transmissão de certos saberes fundamentais a cada período histórico da sociedade, e diante à sociedade da informação cabe a ela pedagogizar as TIC e os possíveis saberes advindos delas. Como mídia, Gonnet (2004) entende as instituições (France 3, Europe 1 etc.), gêneros (jornais, revistas etc.) e técnicas (fax rádio, tv, computador). Uma característica comum desses meios para o autor é que todos eles tendem à comunicação.

Como educação para as mídias Gonnet (2004, p. 23) partilha da definição elaborada pela UNESCO (1984):

Por educação para as mídias convém entender o estudo e a aprendizagem dos meios modernos de comunicação e expressão, considerados como parte de um campo específico e autônomo de conhecimentos, na teoria e na prática pedagógicas, o que é diferente de sua utilização como auxiliar para o ensino e aprendizagem em outros campos de conhecimentos tais como as matemáticas, a ciência e a geografia.

Essa definição deixa clara a importância da centralidade da mídia num viés crítico. Esse viés de educação para as mídias foi o que respondeu como dominante, não necessariamente sendo o único. Junto dele também emergiu em potencial a busca pela utilização dos meios de comunicação como alfabetizadores em massa. Hoje, as mídias estão potencializadas e cabe também entendê-las num contexto cultural. Frente a isso, Gonnet (2004) ressalta que um trabalho aprofundado sobre as mídias, incluindo, principalmente, as TIC, situa-se no cruzamento das reflexões e das áreas de ensino que serão explicitadas a seguir (GONNET, 2004; p. 18):

- a história, que nos permite aproximar a permanência das interrogações (a saber deontologia do jornalista), mas também a aparição de novos questionamentos (por exemplo, sobre a interatividade);
- a sociologia, a psicologia social, que estabelecem tipologias das formas das mídias, que estudam os comportamentos dos atores, as audiências;
- a linguística, a semiologia, a pragmática, que se dedicam a descrever os signos, os conteúdos, mas que tentam também compreender como o sentido se tece entre as pessoas que se comunicam e a partir de qual contexto;
- a economia, as ciências políticas que colocam em destaque a lógica mercantil das mídias, as concentrações das mídias no plano internacional, a relação do poder da mídia com o político.

O autor entende que um novo componente curricular universitário chamado ciências da informação e da comunicação, responde a essas necessidades, estruturando em si o conjunto necessário dessas questões trazidas acima. Nesse mesmo viés - da importância de um componente curricular que trate do assunto - caminha Belloni (2001), como veremos mais adiante. Devido à presença e ao consumo das mídias nos e pelos jovens, Gonnet (2004) avalia que a educação para as mídias é um combate em prol da democracia, em prol da formação para a compreensão de nossa época.

Belloni (2001) preconiza a necessidade de uma educação para as mídias que tenha como objetivo a contribuição para que todos se tornem utilizadores criativos e críticos dessas novas ferramentas, contribuindo para a inclusão na sociedade, o que, para autora, perpassa a apropriação crítica e criativa dos recursos técnicos disponíveis.

Uma importante palavra-chave constante nos textos da grande maioria dos mídia-educadores é *critical thinking*- pensamento crítico -. Desconhecemos autores que façam análises mídia-educativas e que não coloquem em seu centro reflexivo a possibilidade de construção crítica da realidade.

A autora enfatiza que as escolas precisam dar conta de algumas tendências na integração das TIC na Educação, sendo elas:

- demandas educacionais ampliadas: clientelas mais numerosas com mais anos de estudos (formação ao longo da vida).
- convergência dos paradigmas presencial e a distância e transformações nos papéis dos dois atores principais: o “professor coletivo” e multicompetente e o estudante autônomo.
- integração dessas tecnologias de modo criativo, inteligente e distanciado, no sentido de desenvolver a autonomia e a competência do estudante e do educador enquanto “usuários” e criadores das TIC e não como meros “receptores”.

- mediatização do processo de ensino/aprendizagem aproveitando ao máximo as potencialidades comunicacionais e pedagógicas dos recursos técnicos: criação de materiais e estratégias, metodologias; formação de educadores (professores, comunicadores, produtores, tutores); produção de conhecimento (BELLONI, 2001; p. 09).

Para responder a esses desafios, Belloni (2001) considera a necessidade de entendermos essa integração (TIC na Educação) em duas dimensões indissociáveis: ferramentas pedagógicas e objeto de estudo complexo e multifacetado. A primeira dimensão diz respeito à utilização mais técnica das mídias, aproveitando suas potencialidades comunicativas para melhorar a expansão do ensino, a segunda exige uma abordagem interdisciplinar crítica e criativa, pois se trata de um tema transversal, que perpassa todas as áreas.

Pairando pelos termos “educação para as mídias” e “mídia-educação”, Belloni (2001, p. 09) despreza a diferença terminológica e os descreve como aqueles que dizem respeito à dimensão objeto de estudo. Ela denomina de comunicação educacional a área de estudo “que se refere mais à dimensão ferramenta pedagógica, e vai se desenvolvendo como uma nova ‘disciplina’ ou campo que vem substituir e ampliar a ‘tecnologia educacional’”. Tal distinção entre mídia-educação e comunicação educacional, para Fantin (2006), demonstra que estudos voltados para essa discussão ainda delineiam-se confusamente.

Muitos autores, como a própria Belloni, defendem a importância da indissociabilidade na educação para as mídias crítica e instrumental, afirmando, inclusive, que elas só fazem sentido se integradas (Belloni, 2001; p, 09). Isso, a nosso ver, é um dos pontos principais da mídia-educação, porém, a concepção de Belloni acaba fazendo com certa confusão seja gerada, pois, afinal, se as duas dimensões são indissociáveis, o que justifica a separação entre mídia-educação e comunicação educacional apontada pela autora e explicitada no parágrafo acima?

Outro ponto importante é que Belloni (2001) atribui a responsabilidade de uma educação para as mídias à escola, ressaltando a impossibilidade condicional teórica e prática das famílias conscientizarem seus filhos quanto a uma leitura crítica e criativa das mídias, afinal, essas provavelmente não foram educadas para esse tipo de leitura. Belloni (2001) vê na relação educação e a comunicação possibilidade de luta para a emancipação dos indivíduos e das classes, e não apenas estruturas de dominação e reprodução das desigualdades sociais.

Por fim, Belloni (2001, p. 44) enfatiza que a educação para as mídias ou a mídia-educação constitui-se, neste contexto saturado de tecnologias de informação e comunicação, como uma condição *sine qua non* para a realização de uma cidadania plena.

Fantin (2006), assim como Belloni (2001), conceitua a educação para as mídias como mídia-educação, definindo-a como: campo de conhecimento interdisciplinar entre as ciências da educação e as ciências da comunicação; como possível disciplina; e também como prática social importante para decifrar a cultura moderna. Em suma, a autora entende a mídia-educação como “duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivo, metodologias e avaliação)” (FANTIN, 2006; p. 37).

Nesse sentido, além de ser um campo metodológico aberto, a mídia-educação constitui um espaço de reflexão teórica sobre as práticas culturais e também se configura como um fazer educativo. E no encontro da dimensão do ‘fazer a partir dos sentidos culturais’ da sociedade, com a dimensão do ensinar-aprender a fazer com significado’ da educação, podemos configurar uma reaproximação entre cultura e educação, pois nesta perspectiva a mídia-educação pode ser uma possibilidade frente aos desafios de reaproximar cultura, educação e cidadania.

Nesse processo, a autora considera a indissociabilidade da educação e da comunicação, destacando a necessidade de uma interface relacional igualitária entre esses dois campos, sem a predominância de um sobre outro, que tragicamente remeteria a um detrimento de um para com o outro. Neste ponto, Fantin (2006) propõe que as considerações a respeito da mídia-educação, apresentadas por Belloni (2001), não se restrinjam apenas à dimensão de objeto de estudo, podendo ficar, portanto, desarticulada de sua perspectiva como ferramenta, mas que seja considerada em sua totalidade.

Quando Belloni distingue a dimensão objeto de estudo para referir-se à *mídia educação* e usa o termo *comunicação educacional* para referir-se à dimensão ferramenta pedagógica que também pode ser entendida como disciplina, ela separa com termos diferentes algo que a meu ver caberia no mesmo termo, visto que não seria tão separável assim, apesar de possuir dimensões diferenciadas. (FANTIN, 2006. p.32)

Fantin (2006) destaca que a mídia-educação deve ser considerada em três contextos: *Metodológico*, *Crítico* e *Produtivo*, reafirmando a possibilidade de um fazer-refletir a educação para os meios. O contexto metodológico viria pra dar conta de uma educação com os meios, em uma reinvenção da didática do ensino; o contexto crítico seria uma educação sobre os meios ou para as mídias que envolveria diversas instâncias educativas na busca de transmitir mensagens a um público influenciado; e o contexto produtivo traz a ideia de fazer educação através dos meios ou dentro das mídias, a mídia aí é utilizada como linguagem.

A autora ainda faz uma analogia à forma tradicional de ler e escrever. Para ela, assim como não se aprende a ler sem aprender a escrever, não se faz mídia- educação só com leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a escrever com as linguagens da mídia. Essa pode ser considerada mais uma importante constante da mídia-educação apontada por Rivoltella (2012) como *literacy*.

Essa definição de mídia-educação apresentada acima por Fantin (2006) é entendida como uma das constantes nas discussões da área (RIVOLTELLA, 2012). Sintetizando, a autora (2006, p. 100) entende que a mídia-educação pode ser listada em três fios relacionais: “cultura (ampliação e possibilidades de diversos repertórios culturais), crítica (capacidade de análise, reflexão e avaliação) e criação (capacidade criativa de expressão, de comunicação e de construção de conhecimentos)”.

A essas três palavras que começam com a “letra C” acrescento o C de cidadania, configurando então os “4 C” da mídia-educação: cultura, crítica, criação/criatividade e cidadania, fazendo uma analogia com os “3 P” dos direitos das crianças em relação às mídias: proteção, provisão e participação. Assim, é na perspectiva de articular os direitos de proteção, provisão e participação com o direito à cultura, à crítica, à criação e à cidadania que a mídia-educação é entendida neste trabalho.

Rivoltella (2002) percebe a educação para as mídias a partir de três vieses: alfabético, metodológico e crítico, divididos na educação, com, sobre e para as mídias, próximo ao pensamento que tem se perpetuado na área. O viés alfabético considera a importância de se trabalhar educacionalmente a mídia como linguagem na sociedade contemporânea; o metodológico propõe pensá-la como mediação, e o crítico reitera a mídia como cultura, vendo assim a necessidade de refleti-la criticamente.

A educação “para” a mídia diz respeito à apropriação crítica sobre os conteúdos, sobre as mensagens. A educação “com” a mídia é o uso da mídia como ferramenta didática, como instrumento de apoio para o professor que está atuando na sala de aula (por exemplo, como projetos multimídia, computador). E a educação “através” da mídia diz respeito, sobretudo, à habilidade de produção na escola (RIVOLTELLA, 2012. p.23).

O entendimento de educação para as mídias em Rivoltella (2002), assim como Gonnet (2004), Belloni (2001), Fantin (2006), está diretamente ligado à educação para cidadania, que segundo o autor consiste numa maior apropriação dos direitos e deveres que permeiam o “ser cidadão” em uma sociedade complexa e tecnologizada. Tal situação envolve a necessidade de se apropriar crítica e criativamente das TIC, entendendo que elas transitam pela liberdade do

pensamento e de expressão do sujeito individualizado e organizado; a participação em escolhas coletivas, dentre outras situações que estão ligadas ao direito civil, político, social, cultural etc. Assim, para Rivoltella (2002) é possível alcançar o *duplo exercício da cidadania*, que resumidamente equivale à cidadania de pertencimento e à cidadania instrumental - vindo a chamar atenção dos indivíduos e da sociedade para a cidadania e ao mesmo tempo potencializar a construção da mesma.

Terminologicamente Rivoltella também opta por mídia-educação, suas considerações e as considerações de Fantin (2006) a respeito da discussão são bastante próximas tanto que os autores apresentam diversas publicações em parceria, dentre elas podemos destacar: Fantin (2006) e Fantin; Rivoltella (2002, 2012).

Assim como os demais autores citados até aqui, Buckingham (2004) entende que a mídia-educação necessita conciliar coerência teórica com aplicabilidade prática concreta. O autor ressalta a importância de alfabetizar para as mídias, porém, enfatiza que tal alfabetização não será a solução para todos os problemas sociais, pois a mídia não é entendida por ele como a principal responsável pelos problemas sociais, sendo ela também um reflexo da sociedade. Culpabilizar somente a mídia, segundo o autor, é querer desvirtuar a real causa de tais problemas.

Para Buckingham (2004) existem quatro aspectos conceituais gerais que compõem o letramento midiático: (1) a incorporação de valores sociais pela mídia, de acordo com seus interesses, e a *representação* deles para a sociedade. Frente a isso, sob o ponto de vista do autor, é necessária análise de tal situação, tanto motivacional, quanto intencional; (2) capacidade de utilização da comunicação e entendimento de suas estruturas, códigos e gêneros; (3) num viés crítico, do entendimento mercantil das informações que são recebidas e também de como as informações que são enviadas são utilizadas por corporações comerciais, busca-se educar para a publicação, promoção e patrocínio através da produção; (4) consciência do sujeito quando se vê como audiência, na internet essa consciência se refere ao acesso aos sites, abordagens e estímulos para navegação e como suas informações são utilizadas e reunidas. Significa conhecer os diversos tipos de mídia, quem as usa e como elas são usadas no cotidiano. Segundo o autor, o trabalho com as TIC na escola também pode contribuir para que o jovem que não tenha tanto acesso às tecnologias, devido, principalmente, a questões financeiras, possa passar a ter, numa perspectiva de inclusão digital.

Girardello (2009) compreende a mídia-educação como um conjunto de propostas e preocupações voltado para a construção de uma leitura crítica frente ao uso das mídias,

principalmente das crianças. A autora, assim como Buckingham (2003), enfatiza em várias passagens dos seus textos a importância da mídia-educação no processo de inclusão digital das crianças que não possuem condições financeiras de terem contato com esses artefatos tecnológicos em suas casas.

A mídia é interpretada por Girardello (2008) como formas e trabalhos culturais construídos por usuários, devendo ser considerada a partir de seus aspectos característicos, tais como: a idade do usuário; o seu tempo de exposição; o teor da mensagem emitida pelo meio; o desenvolvimento do sujeito em relação às competências mídia-educativas e à situação socioeconômica.

Guareschi e Biz (2005), afirmam que uma das principais maneiras de inclusão social é a alfabetização para a mídia. Para uma leitura crítica da mídia, os autores ponderam que há a necessidade de aprendermos a perguntar, selecionar e a filtrar informações. Ter conhecimento e coragem são importantes pontos destacados por eles nesse processo. Para uma crescente nesse movimento de resistência, eles destacam a necessidade de uma educação para os meios que se aproxima da ideia de mídia-educação.

Como podemos perceber nos diálogos acima entre autores europeus e brasileiros a mídia-educação é uma área em formação que se organiza a partir de temas recorrentes e sob olhares plurais que por vezes convergem e divergem. Para compreendermos a mídia-educação de uma maneira um pouco mais profunda entendemos que seja necessário um recorte histórico, analisando seu passado e sua possível inserção como metodologia da EaD.

2.4 RECORTE HISTÓRICO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO E POSSÍVEL INSERÇÃO NA EaD

A mídia-educação, institucionalmente, foi promovida principalmente por dois órgãos internacionais: a UNESCO (Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura) e o Conselho Europeu. Algumas agências estaduais e centros de pesquisas também foram importantes nesse processo que diz respeito às políticas públicas para a mídia-educação, como: o BFI (British Film Institute) de Londres; Clemi (Centre de Liaison de l'Enseignement, des Médias et de l'Information) da França, criado e dirigido por muitos anos por Jacques Gonnet (RIVOLTELLA, 2012).

Todos esses sujeitos institucionais, segundo Rivoltella (2012), foram responsáveis pelo avanço da consciência pública dos governos e dos educadores frente à necessidade de produzir reflexão crítica sobre a mídia. A partir dessas organizações aconteceram diversos encontros mídia-educativos responsáveis pela construção de importantes documentos oficiais, como por exemplo, a declaração de Grunwald.

Em 1982 19 países adotaram a declaração de Grunwald sobre a importância das mídias e a obrigação dos sistemas educacionais em ajudar os cidadãos a compreender melhor esses fenômenos. Essa declaração fez quatro grandes recomendações: I) programas de Educação para as mídias; II) formação de educadores; III) pesquisas; IV) cooperação internacional. Um detalhe importante é que nessas reuniões o representante do Brasil era a família Marinho. Talvez isso ajude a entender a expansão da mídia-educação na Europa e sua insipiência no Brasil.

Para além dessa organização institucional e pública da mídia-educação, é importante que seja destacado seu caráter social (RIVOLTELLA, 2012), sendo desenvolvidas, por isso, associações livres de pessoas e educadores, redes de cooperações internacionais e congressos internacionais para discuti-la. Como exemplo, temos a AML (Association for Media Literacy) localizada em Ontário, Canadá; a rede Mentor, desenvolvida pela Unesco e direcionada para a discussão da mídia-educação no Oriente Médio e na África; o congresso de Toulouse datado em 1990; o congresso de Paris realizado em 1996, o congresso de Toronto em 2000 e o do Rio de Janeiro em 2004.

No Brasil, segundo Girardello e Orofino (2012), a relação entre comunicação e educação, assim como na Europa, também se deu bem antes da existência do conceito mídia-educação. Dos autores que já discutiam essa temática nacionalmente, destaca-se Paulo Freire, idealizador da teoria da educação como prática social em diálogo com a cultura e a comunicação. O autor destacava que a leitura do mundo precede a das palavras e que o indivíduo que se coloca frente a ela deve-se assumir criticamente sujeito dela (FREIRE, 1988).

Freire, sobretudo, influenciou diversas iniciativas voltadas para o paradigma da educação popular, que também sofreu influências da pedagogia ativa. Tal paradigma teve seu ápice de visibilidade e de aderência no início dos anos de 1960, mantendo-o até a metade dos anos de 1970. A educação popular, de acordo com Rivoltella (2012, p. 22), “pensa a mídia-educação como contracultura, ou seja, como espaço de democratização, com conceitos mais políticos, mais envolvidos”. A atenção se voltava para o que os meios de comunicação, de maneira ideológica, eram capazes de fazer com as pessoas.

Girardello e Orofino (2012, p. 76) destacam outras influências no contexto da educação e da comunicação brasileira:

Em meados dos anos de 1970, teve influência significativa no contexto brasileiro a *pedagogia da linguagem total* proposta pelo educador costarriquenho Francisco Gutierrez, que de modo precursor defendeu a

necessidade de a escola se abrir para as novas formas de produção de cultura, diante da crescente emergência de novos meios de comunicação social. Sua proposta metodológica dialogava com a epistemologia de Paulo Freire, propondo uma alfabetização que envolvesse leitura de mundo e expressividade sobre o mundo. Percebe-se aí um embrião das metodologias da mídia-educação, com sua ênfase na produção da comunicação por parte dos sujeitos envolvidos nas práticas de mediação escolar.

Continuam as autoras (2012, p, 76 e 77):

A partir do final da década de 1980, a pesquisa em comunicação na América Latina viveu uma virada sociocultural, com a proliferação das pesquisas de recepção. Em todo continente a pesquisa no campo transferiu a atenção das estratégias de manipulação e massificação atribuídas à indústria cultural para os modos como as camadas populares percebem e se apropriam das mensagens midiáticas, inaugurando um diálogo com os estudos culturais em outros países. Na América Latina esse debate ganhou visibilidade e solidez teórico-metodológica a partir de obras de autores como Néstor García Canclini, Guilherme Orozco e sobretudo, Jesús Martín Barbero.

O campo da educação e da comunicação no Brasil também sofreu influências de países Europeus e da América do Norte, destacando-se Estados Unidos, França, Inglaterra e Itália. Esse processo de influência no campo se dá também pelo advento das mudanças referentes às mídias em cada momento histórico. Frente à essa realidade, é sabido que a mídia vive processos constantes de mudanças, sendo alguns deles destacados, inclusive, nesta dissertação.

É a partir dessas amplas possibilidades e de mudanças no campo relacional da educação e da comunicação que Lapa e Belloni (2012) propõem uma reflexão da EaD com o referencial teórico e metodológico da mídia-educação, sendo essa a “tendência” da mídia-educação enfatizada por esse trabalho. Tal proposta pode ser entendida como a que perpassa todas as gerações apresentados pelos autores, engendrando uma perspectiva que complementa a utilização das tecnologias como método, indo além do seu uso técnico instrumental, adentrando a dimensão crítica.

As autoras acreditam no potencial dos sujeitos em se apropriarem crítica e criativamente das ferramentas técnicas e criticam qualquer redução da EaD à dimensão tecnológica, pois tal ato minimiza, segundo elas, as transformações nos processos educativos. A tecnologia cumpre um papel de vetor de mudança, porém, não imprime direção, sendo necessário o estabelecimento de relações para que o processo de formação crítico e criativo realmente se dê.

A proposta de pensar a EaD como mídia-educação é recente, datada de 2012, o que nos motivou a querer pesquisar se tal processo já faz parte, ou se faz próximo dos currículos

dos cursos de formação de professores e ainda, se existem apontamentos que nos levam a entender que esse processo possa vir a se dar. No próximo tópico apresentaremos os métodos de análise que utilizamos para essa pesquisa.

2.5 O REFERENCIAL METODOLÓGICO DA PESQUISA

Como já ressaltamos, esta pesquisa é de caráter qualitativo que, segundo Minayo (2008) se ocupa de um nível da realidade que não pode ser compreendido por dados quantitativos, trabalhando com o universo dos significados dos motivos, das aspirações, das crenças dos valores e das atitudes, sendo a produção humana sua parte mais fundamental. Demo (1994) destaca que a realidade social possui dimensões qualitativas e quantitativas, sendo a qualitativa menos palpável e visível que o lado quantitativo. Qualidade, segundo Demo (1994, p. 36), “escapa às nossas palavras e mora na greta das coisas, é tão certo que existe, como é difícil captar”.

Metodologicamente, Demo (1994) entende que a pesquisa qualitativa não está fadada necessariamente a conteúdos determinados, não se esgotando em uma aplicação e podendo ser replicada indefinidamente em muitos casos previstos. Minayo (1993) destaca que a pesquisa qualitativa responde a questões particulares da realidade social, a partir do pensamento e da interpretação de ações do ser humano com seus semelhantes.

Minayo (2012) define como processos de trabalho científico em pesquisa qualitativas as seguintes etapas: (A) fase exploratória; (B) trabalho de campo; (C) análise e tratamento do material empírico e documental.

A fase exploratória, segundo a autora (2012) consiste na produção e organização dos procedimentos necessários para preparar a entrada em campo, ela cita como tais momentos: definição e delimitação do objeto, seu desenvolvimento teórico e metodológico, hipóteses, pressupostos para seu encaminhamento, escolha e descrição dos instrumentos de operacionalização do trabalho.

O trabalho de campo consiste em levar para a prática empírica a construção teórica elaborada na primeira etapa.

Essa fase combina instrumentos de observação, entrevistas ou outras modalidades de comunicação e interlocução com os pesquisados, levantamento do material documento e outros. Ela realiza um momento relacional e prático de fundamental importância exploratória, de confirmação e refutação de hipóteses e de construção de teoria (MINAYO, 2012, p. 26).

O campo de estudo desta pesquisa, como já destacado, foi constituído por dois cursos de Pedagogia a distância, distribuídos em duas Universidades Federais Mineiras: Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF e Universidade Federal de São João del-Rei – UFSJ. Os principais critérios para escolha desse campo de estudo foram: (1) questões geográficas – os cursos e as universidades escolhidas situam-se no Estado de Minas Gerais, mais especificamente próximos à cidade de Juiz de Fora, cidade onde o mestrando desenvolveu esta pesquisa. O Estado mineiro tem uma importante representatividade no cenário público federal de ensino, sendo ele o que possui o maior número de universidades federais, 11 no total; (2) Universidades nas quais o mestrando desenvolveu sua graduação e desenvolveu seu mestrado; (3) necessidade do professor de Pedagogia ser um crítico da mídia, buscando contribuir na formação crítica de seus alunos desde a primeira infância, considerando que esses já nascem imersos na cultura digital⁸; (4) formação contemporânea em EaD, se dar, majoritariamente, pela utilização das TIC (LAPA; BELLONI, 2012); (5) ampliar pesquisas referentes à formação de professores e a mídia-educação nas universidades federais mineiras realizadas pelo mestrando, que até então se limitavam a área da Educação Física.

Tratou-se de pesquisa documental, seguida de aplicação de questionários aos professores formadores responsáveis pelos componentes curriculares que apresentaram relação com a temática das TIC. Tais fases podem ser entendidas como exploratório-descritivas. Levantamos informações referentes às TIC nos cursos a partir dos seguintes procedimentos metodológicos: (a) pesquisa nos sites institucionais dos respectivos cursos de Pedagogia EaD visando seus documentos estruturantes dispostos on-line; (b) contato com os responsáveis institucionais pelos cursos com o intuito de captar mais informações referentes aos documentos estruturantes dos cursos e da relação deles com as TIC, por meio dos questionários dos professores; (c) análise dos AVA, dos componentes curriculares que apresentaram relações com a temática pesquisada.

Nos documentos estruturantes dos cursos identificamos como as TIC estavam previstas (PPC, plano de ensino, matriz curricular) e como elas integravam os cursos de Licenciatura em Pedagogia EaD (AVA). Também analisamos, a partir desses documentos, componentes curriculares que tematizavam as TIC e os respectivos professores responsáveis por eles nas atividades de ensino.

Os sujeitos da pesquisa foram então os professores. Por meio dos questionários

⁸ Cultura digital, segundo Fantin (2012) é uma cultura multimídia, que usa códigos, linguagens e estratégias pragmáticas de comunicação diferentes.

constatamos como eles sinalizavam para as dimensões mídia-educativas presentes na inserção das TIC em seus componentes curriculares, se já tinham tido experiências formativas no âmbito das TIC e se elas foram importantes para a estruturação do componente. A escolha por esses sujeitos do estudo levou em consideração que, majoritariamente, as dimensões relacionais das TIC com a mídia-educação aparecem em formato de componentes curriculares nos cursos de formação de professores (FANTIN, 2012). Apresentaremos nos anexos deste trabalho o modelo dos questionários aplicados aos professores.

Reconhecendo nosso objeto de estudo, e a exaustiva e cuidadosa interpretação que precisou ser feita, escolhemos como referencial teórico para análise e interpretação dos dados, a *Análise de Conteúdo*, preconizada por Bardin (1977). A *análise de conteúdo* como procedimento metodológico “tem como ponto de partida ‘a mensagem’, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada”. (FRANCO, 2007, p.19). Ela busca compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto, as significações explícitas ou latentes de todo material coletado, e tem como um dos objetivos principais: enriquecer a leitura, por meio da descoberta de conteúdos e estruturas que confirmam o que se procura demonstrar sobre as mensagens. (BARDIN, 1977; FRANCO, 2007).

Um dos procedimentos utilizados no âmbito da análise de conteúdo é a análise categorial, na qual, a partir da totalidade do texto, classificam-se por frequência de presença ou ausência, os itens de sentidos direcionados à indagação do estudo em questão. Assim sendo, estabelecemos categorias temáticas relacionadas aos objetivos do estudo. Tais categorias foram formuladas após nos debruçarmos sobre os documentos curriculares dos cursos e nos questionários aplicados com os professores, a fim de percebermos a relação que eles estabeleceram com as TIC e a mídia-educação. O foco temático que norteou as reflexões a respeito das TIC e da mídia-educação nos cursos se deu a partir dos significados, das contribuições e dos limites encontrados a partir daí.

A categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de alguns critérios definidos. As categorias são criadas para depois serem interpretadas à luz das teorias explicativas, no nosso caso, a mídia-educação. Esse sistema de categorias reflete as características das mensagens, fornecendo resultados férteis, em índices de inferências, em hipóteses novas e em dados relevantes para o aprofundamento de teorias e para a orientação de uma prática crítica, construtivista e transformadora (FRANCO, 2007).

Essa etapa permitiu a elaboração de quadros de análises, para a interpretação dos

currículos dos cursos de Pedagogia a distância das Universidades Federais Mineiras pesquisadas, que formam professores atuantes na Educação Básica, com as TIC e a mídia-educação. Ela exigiu um aprofundamento nas discussões mídia-educativas, objetivando desvendar o conteúdo latente que os cursos e seus currículos apresentaram na relação com a mídia-educação (BARDIN, 1977).

CAPÍTULO 3 – AS UNIVERSIDADES PESQUISADAS, OS CURSOS DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA DISPOSTOS NELAS E SUAS RESPECTIVAS ORGANIZAÇÕES CURRÍCULARES: ANÁLISES MÍDIA-EDUCATIVAS.

O sistema público de ensino superior brasileiro, segundo a Andifes (2015), é composto por 63 universidades federais, distribuídas entre as regiões: Norte (10), Sul (11), Centro Oeste (05), Nordeste (18) e Sudeste (19). Todos os Estados brasileiros (mais o Distrito Federal) possuem universidades federais. Dentre eles, Minas Gerais é o que tem o maior número delas, sendo 11 no total, o que representa 17.5% de todas as universidades federais brasileiras e 57,9% de toda região Sudeste.

Para compor o campo da pesquisa, optamos por investigar dois cursos de Pedagogia a distância dispostos em duas universidades federais mineiras: Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) e Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ), como já destacamos em outras passagens dessa dissertação. De início, pudemos perceber, então, que as universidades pesquisadas apresentaram algumas características que as aproximam, a saber: o fato de serem públicas vinculadas ao Ministério da Educação (MEC), estarem em Minas Gerais próximas a sub-região da Zona da Mata e da (e na) cidade de Juiz de Fora, serem parceiras do sistema UAB, ofertarem o curso de Pedagogia a distância e já terem feito parte da história acadêmica do mestrando.

No decorrer deste capítulo, apresentaremos mais características de tais universidades, bem como de seus cursos de Pedagogia a distância. Realizaremos também análises que terão como base analítica a mídia-educação e suas dimensões, estipuladas por Bianchi (2014) e Fantin (2006): Instrumental-operativa, Expressivo-produtiva e Objeto de Estudo. Dentro dessas dimensões, visando a um maior detalhamento, estipulamos os seguintes aspectos representativos: Suporte didático, Conteúdo a ser ensinado, Produção/criação, Leitura crítica e Relacional-cultural.

- a. **dimensão Instrumental-operativa**: refere-se ao fazer educação com as TIC, configurando-se a partir de uma visão instrumentalista. Podendo, a nosso ver, serem consideradas em dois aspectos: i) como recursos de

suporte didático – as TIC são utilizadas para acessar, manipular/manusear e compartilhar a informação, ou seja, como ferramenta didático-pedagógica, facilitando a organização do trabalho docente. Em EaD, como os processos de ensino aprendizagem acontecem majoritariamente através das mídias/TIC esse já é um aspecto mídia-educativo esperado; ii) como **conteúdo a ser ensinado** ou **orientações de manuseio das (TIC)** – sendo entendidas como algo a ser ensinado (como deve ser a utilização instrumental de determinadas tecnologias ou TIC).

- b. **dimensão Expressivo-produtiva:** compreende-se por educar por meio ou através das TIC, buscando favorecer a comunicação e a expressividade com a produção/criação de novos conteúdos tecnológicos midiáticos. As TIC são entendidas como linguagem (expressão e comunicação).
- c. **dimensão Objeto de Estudo:** relaciona-se ao sentido de fazer educação para as TIC, buscando entendê-las criticamente. Esse processo pode se dar, segundo nossa interpretação, a partir dos seguintes aspectos: i) **leitura crítica** – busca desenvolver a capacidade de compreensão, análise e interpretação das mídias/TIC em si e de suas mensagens (considerando os diferentes formatos (textual, visual, oral, audiovisual, digital); e ii) **relacional cultural** – objetiva desenvolver a capacidade para compreensão relacional das TIC, de seus usos sociais, culturais, históricos e educacionais.

Neste e nos próximos capítulos as dimensões da mídia-educação e seus aspectos apresentados acima aparecerão como referenciais de análise. Neste capítulo começamos descrevendo e analisando os PPCs dos cursos pesquisados, seguidos de seus componentes curriculares ligados à temática da educação para as TIC. Para a análise dos componentes optamos por utilizar como base seus planos de ensino (ementa e bibliografia) e para um único componente que não possuía esses documentos curriculares utilizamos o material impresso elaborado pelo próprio professor.

3.1 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE JUIZ DE FORA E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA OFERTADO POR ELA

Fundada em 1960, na cidade de Juiz de Fora, por ato do então presidente Juscelino Kubitschek, a UFJF nasce com o intuito de atender a uma região de aproximadamente 2,5 milhões de habitantes no Sudeste de Minas Gerais. A primeira formação da UFJF contou com a federalização coletiva de cinco faculdades existentes na cidade de Juiz de Fora - Direito, Escola de Engenharia, Odontologia e Farmácia, Engenharia e Ciências Econômicas. Somente em 1965 ela passou a ser reconhecida como Universidade Federal de Juiz de Fora.

A cidade de Juiz de Fora, onde a UFJF possui seu campus Central, conta com uma população com cerca de 500.000 habitantes. A cidade oferta a seus moradores um dos melhores índices de qualidade de vida do Estado mineiro, segundo dados do governo estadual. O outro campus da instituição está localizado na cidade de Governador Valadares.

Atualmente, a UFJF disponibiliza 45 cursos presenciais e 07 a distância, dentre eles o de Pedagogia a distância, criado em 2007 a partir de um convênio com a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Hoje, ele é oferecido em 10 cidades-polo, sendo elas: Bicas; Boa Esperança; Coromandel; Durandé; Ilícinea; Ipanema; Pescador; Salinas; Santa Rita de Caldas; Tiradentes. O curso traz como uma de suas propostas a contribuição para a ampliação das alternativas de formação a partir de novas práticas pedagógicas⁹.

Modificado pela última vez no ano de 2014, o Projeto Pedagógico do curso de Pedagogia a distância da UFJF reúne informações referentes à organização acadêmica e administrativa do curso, constando, dentre elas, a relação educacional estabelecida com as TIC. Ele foi elaborado à luz das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura (Resolução CNE/CP nº1, de 15 de maio de 2006) e das demandas e possibilidades acadêmicas da Faculdade de Educação e do projeto da Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Compondo o sistema UAB, o curso tem por objetivo contribuir com a ampliação do acesso ao ensino superior público no Brasil. Entendendo que a modalidade a distância impõe o desafio de aliar a necessária qualidade e densidade dos conteúdos abordados nos diferentes componentes curriculares que compõem o quadro curricular, à qualidade e efetividade das mediações que se dão no ambiente virtual de aprendizagem, o PPC compreende em seus escritos que a mediação é uma ação que contribui com o universo de formação *online*, no

⁹ <http://www.ufjf.br/> (cesso em 22/10/2015; atualizado em 07/11/2015).

universo da formação digital. Por isso, segundo o documento, o curso atenta-se para a formação continuada de seus professores e tutores.

O mesmo documento ainda destaca (PPC PEDAGOGIA EAD UFJF, 2014, p. 03):

Portanto, no âmbito deste Projeto Pedagógico, considerando as especificidades da EaD, será dada especial atenção às formas de comunicação entre os sujeitos envolvidos no processo de ensino aprendizagem e à efetividade e qualidade das mediações capazes de contribuir para a democratização do acesso aos saberes socialmente produzidos.

Aliado a esses elementos, o PPC traz, em sua estrutura, a preocupação com a formação de seus professores e tutores para a superação da técnica apenas pelo uso dela mesma em ambientes virtuais, buscando evitar uma retomada do que já foi vivenciado em nosso país, principalmente nos anos de 1960 e 1970, com o tecnicismo.

Nesta direção, chamamos a atenção para a necessidade de construção de saberes dos docentes, em ambientes virtuais de aprendizagem, que envolvam também o conhecimento específico da área do conhecimento que estão mediando e, por conseguinte, interferências, mediações qualitativas não apenas nas relações inter e intrapessoais, mas também de conteúdo (PPC PEDAGOGIA EAD UFJF, 2014, p. 04).

Para Sancho (apud BIANCHI, 2014) as formações promovidas pelas instituições de ensino devem capacitar para essa compreensão e integração das TIC no contexto do currículo e dos conteúdos que o cercam, visando a processos de ensino e aprendizagem mais ricos e integrativos. Dentre as possibilidades formativas ofertadas pelo curso de Pedagogia a distância da UFJF para tutores e professores são destacadas algumas que se relacionam às TIC:

- a. formação inicial para os profissionais (professores e tutores) que ingressam no Curso de Pedagogia a distância da FAGED-UFJF. Este curso, que em sua última versão computa 40 horas, sendo 20 ministradas pela coordenação de tutoria do referido curso e 20 horas ministradas pelo CEAD (Centro de Educação a Distância) da UFJF, é oferecido em formato semi-presencial e compreende uma formação teórico-prática dos docentes para a docência online. São trabalhados desde os conhecimentos técnico-tecnológicos sobre o Moodle e a Web 2.0, 3.0 etc, até, e articuladamente, os conhecimentos pedagógicos que envolvem a Educação a

distância, educação online, cibercultural, didática online e docência online são trabalhados e problematizados. Neste curso também são apresentados/explicitados o Projeto Político Pedagógico do Curso e também a dinâmica de funcionamento do curso, tanto no que diz respeito à formação continuada (obrigatória) para todos(as) quanto no que se refere à constituição de grupos de trabalho formados por todos os docentes do curso e acompanhados pelas coordenações.

- b. debates sobre o ser tutor e a docência a distância.
- c. estudo permanente de temas afeitos à Educação a Distância e Educação online em formato de oficinas de áudio e vídeo na web, de Blog, de avaliação no Moodle, de hotpotatoes, de webquest, de livro no Moodle, de Wiki – produção textual coletiva, de webconferência, dentre outras. As oficinas podem ser oferecidas presencialmente ou online, dependendo do responsável por ministrá-la.
- d. grupo de estudos de tutores: alguns tutores sentiam a necessidade de aprofundar mais seus estudos sobre a área de Educação online e solicitavam, à coordenação de tutoria, ações mais voltadas para esta demanda. Desse modo, foi criado em 2011 um grupo de estudos de tutores para estudo e aprofundamento na área. Este grupo de estudos acontece mensalmente e é online – via webconferência. O grupo teve bons resultados até o momento, com estudos e debates sobre temas implicados na Educação online. Como não há possibilidade de se desenvolver um grupo de estudos com o número de tutores que o curso possui, os tutores interessados e com disponibilidade para tal ação formativa, se inscrevem para participarem. São oferecidas 20 vagas por semestre e as webconferências, bem como os textos estudados, são disponibilizados para todos os tutores – via plataforma Moodle – no Espaço de Formação de tutores. Assim, todos podem acompanhar as discussões e acessar os textos estudados.

Os diversos mecanismos supracitados buscam garantir a excelência da formação oferecida aos estudantes do curso de Pedagogia, porém, no que tange diretamente à intencionalidade de educar os futuros professores para as TIC é perceptível que o projeto não menciona saberes objetivados. Em suma, as aparições intencionais se resumem à importância

de preparar os tutores e os professores para a educação midiaticizada ou para a relação com os discentes por intermédio do AVA.

São ressaltadas, no processo de formação do pedagogo, no curso de Pedagogia na modalidade a distância da UFJF, três dimensões (que não são as mesmas da mídia-educação) que se desenvolvem de forma articulada ao longo do curso: i) dimensão da docência, que se efetiva a partir de um conjunto de componentes curriculares que focalizam aspectos teóricos, práticos e metodológicos da formação docente; organizadas em três eixos, a saber: eixo Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental; ii) dimensão da Gestão Educacional que se estrutura a partir dos componentes curriculares: Sistema Educacional no Brasil, Política Educacional no Brasil, Currículo e Organização da Prática Pedagógica, Planejamento e Avaliação da Educação, Dimensão Institucional e Projeto Político Pedagógico e Gestão Democrática na Escola; e iii) dimensão da Pesquisa Educacional em que a pesquisa assume um caráter central no eixo integrador, através dos componentes curriculares: Fundamentos da Educação: os Caminhos da Pesquisa, Pesquisa I, Pesquisa II, Trabalho de Conclusão de Curso I e Trabalho de Conclusão de Curso II.

Quanto à matriz curricular, cabe destacar que, diferentemente do *corpus* do PPC, são perceptíveis nela intencionalidades de educar os alunos para as TIC por meio de dois componentes curriculares obrigatórios: “Tecnologia da informação e comunicação” e “Educação *Online*: Reflexões e práticas”. Continuando o procedimento de análise, investigaremos agora esses componentes curriculares.

Quadro 1: Distribuição dos componentes curriculares relacionados as TIC PPC Pedagogia EaD

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
Componente curricular	Disposição	Informações
Tecnologia da Informação e da Comunicação	Obrigatória Ofertada no primeiro semestre do curso	<p><u>Ementa</u> (Síntese do conteúdo): utilização dos meios tecnológicos na educação. A relação ensino-aprendizagem através da intertextualidade e a interatividade na educação. A socialização da informação e do conhecimento. A EaD enquanto prática educativa e mediaticizada.</p> <p><u>Bibliografia:</u> SUBTIL, Maria José e BELLONI, Maria Luiza. Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola. In BELLONI (org.) A formação na sociedade do espetáculo. São Paulo: Loyola, 2004. BELLONI, Maria Luisa. Educação a Distân-</p>

		<p>cia. Campinas, Autores Associados, 2006.</p> <p>PETERS, O. Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.</p> <p>SILVA, Marco. Sala de aula interativa. Rio de Janeiro: Quartet, 2º ed. 2001.</p>
Educação <i>Online</i> : Reflexões e Práticas	Obrigatória	<p><u>Ementa (Síntese do conteúdo)</u>: utilização dos meios tecnológicos na educação. A relação ensino-aprendizagem através da intertextualidade e a interatividade na educação. A socialização da informação e do conhecimento. A EaD enquanto prática educativa e mediatizada.</p> <p><u>Bibliografia</u>:</p> <p>BLIKSTEIN, Paulo, ZUFFO, Marcelo. As sereias do ensino eletrônico. In.: SILVA, Marco (org). Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa. São Paulo, Edições Loyola, 2003.</p> <p>LÉVY, P. Cibercultura. São Paulo: Ed. 34, 1999.</p> <p>MAMEDES-NEVES, M.Ap. C, DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. Revista Educação e Sociedade. Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 769-789, out. 2008. Disponível pelo endereço: Disponível em http://www.cedes.unicamp.br. Acessado em março de 2009.</p> <p>SANTOS, Edméa Oliveira dos. Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial. Revista da FAEEBA. 2002.</p>

Fonte: *Dos autores*

3.1.1 Componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

O componente curricular “**Tecnologia da Informação e da Comunicação**” é apresentado como obrigatório e apresenta em sua ementa a proposição de reflexão a respeito de quatro pontos específicos: i) utilização dos meios tecnológicos na educação; ii) relação ensino-aprendizagem através da intertextualidade e a interatividade na educação; iii) socialização da informação e do conhecimento; e iv) a EaD como prática educativa e mediatizada.

Para contemplar os objetivos propostos em sua ementa os responsáveis por sua organização estipularam uma vasta bibliografia como suporte. Nela optaram por autores como Subtil e Belloni (2004), Belloni (2006), Lono Neto (2006), Neves, (2003), Peters (2010) e Silva (2001, 2006).

Documento 1 - Bibliografia: “Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola – Subtil, Maria José e Belloni, Maria Luiza, 2004

O primeiro estudo de Subtil e Belloni (2004) propõe um resgate histórico da gênese dos audiovisuais na escola desde a década de 1950 do século passado até o início do século XXI. Nesse documento o audiovisual é defendido como condição para uma boa comunicação pedagógica e com o avanço das TIC, segundo as autoras, surgem novos modos de comunicação adequados aos novos suportes, porém para sua utilização em sala de aula será preciso que os pedagogos e os professores sejam preparados tecnicamente. Subtil e Belloni (2004) entendem que nesse processo também é importante educar para a decodificação das mensagens

No trabalho de Subtil e Belloni (2004) são perceptíveis três pontos que estabelecem relação com as dimensões mídia-educativas e seus aspectos: O primeiro deles se dá no resgate histórico apresentado pelas autoras, onde elas estabelecem relação com a sociedade e com a escola. Esse momento relaciona-se com a dimensão de Objeto de Estudo da mídia-educação, mais especificamente em seu aspecto relacional cultural, a partir de onde objetiva-se desenvolver a capacidade para relacionar as mídias com o contexto cultural, histórico e também educacional.

O segundo aparece quando Subtil e Belloni (2004) reconhecem a importância de educar para a decodificação das mensagens, contemplando o aspecto crítico das TIC e de suas potencialidades, na dimensão também de Objeto de Estudo, a partir da busca pelo desenvolvimento da capacidade de compreensão, análise e interpretação das mensagens midiáticas.

O terceiro ponto relaciona-se à dimensão Instrumental-operativa e é percebido quando as autoras afirmam que com o avanço das TIC surgem novos modos de comunicação adequados aos novos suportes, e quando complementam dizendo que para sua utilização em sala de aula será preciso que os pedagogos e os professores sejam preparados tecnicamente. O aspecto contemplado vai ao encontro das TIC como recurso didático para organizar o trabalho docente e também como conteúdo, ensinando a respeito da utilização ou do manuseio.

Quadro 2: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
1	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 2 - Bibliografia: “Educação a distância – Belloni, Maria Luiza, 2006”

O segundo estudo trata-se de um livro elaborado no ano de 2006 também pela professora Belloni. O livro “Educação a Distância” foi estruturado com o intuito de refletir a cerca de questões ligadas ao que Belloni (2006) entende como a crise atual da educação, especialmente aquelas relacionadas à inovação educacional e às tecnologias. Em seu primeiro capítulo Belloni (2006) estabelece uma aproximação entre os paradigmas econômicos e a contribuição para a EaD.

No capítulo dois é proposta uma reflexão por meio da discussão de definições referentes à educação a distância, na qual a autora resgata importantes abordagens e importantes autores que contribuíram ao longo da história frente a essas questões. No capítulo três são trazidas questões que permeiam os estudantes a distância e seu universo de ensino–aprendizagem mediado pelas TIC, como: entendimento de que a aprendizagem deve tender para a autonomia do estudante; importância de se pensar a educação ao longo da vida; e desafios para as instituições de ensino diante de questões relacionadas à abertura e flexibilidade para a aprendizagem autônoma. O capítulo quatro apresenta questões relacionadas às TIC, dentre as quais a autora destaca:

(...) o uso de uma ‘tecnologia’ (no sentido de um artefato técnico), em situação de ensino e aprendizagem, deve estar acompanhado de uma reflexão sobre a ‘tecnologia’ no sentido do conhecimento embutido no artefato e em seu contexto de produção e utilização (BELLONI, 2006, p. 42)

Nesse mesmo capítulo, Belloni (2006), a partir de Nipper, faz um resgate histórico da relação entre os modelos de EaD e as tecnologias, destacando posteriormente como as TIC

vêm modificando fortemente as possibilidades de interação a distância. A autora ainda pontua algumas virtudes pedagógicas das TIC, enfatizando nesse processo que é preciso:

Fazer apelo aos conhecimentos das ciências cognitivas, da psicologia, da linguística e de outros campos científicos para pensar as TIC de modo diferente, desde uma perspectiva ética (das finalidades sociais da educação) e estética (das formas e linguagens de que se constituem tais técnicas), buscando compreendê-las melhor para integrá-las a educação de modo a permitir que o aprendiz se aproprie delas e não seja dominado por sua lógica (BELLONI, 2006, p. 70)

No capítulo cinco, Belloni (2006) discute a ideia do professor em EaD, suas necessidades e os processos formativos. Ela defende que as funções do professor em EaD devam ser diferentes daqueles que lecionam no ensino convencional. A autora ainda chama a atenção para algumas novas competências que acredita serem importantes para o professor inserido no âmbito em EaD, dentre elas: “preparar para a inovação tecnológica e suas consequências pedagógicas e também para a formação continuada, numa perspectiva de formação ao longo da vida” (BELLONI, 2006, p. 85). Para ela:

Uma variável importante com a integração de novas tecnologias na formação inicial de professores permanece uma grande dificuldade, já que exige grandes investimentos e profundas mudanças nos sistemas de ensino superior responsáveis por esta formação (BELLONI, 2006, p. 85).

As reflexões a respeito das instituições e suas relações com a EaD estão presentes no sexto capítulo do livro de Belloni (2006). Nele a autora caracteriza as instituições que atuam na área de EaD, de forma exclusiva (específicas) ou não (integradas). No último capítulo, o de número sete, Belloni (2006) reflete sobre como a aprendizagem aberta e o estudante autônomo podem ser entendidos como protagonistas de uma educação do futuro.

Direcionando as questões levantadas por Belloni (2006) para o cenário mídia-educativo, é perceptível que a autora se aproxima da dimensão Objeto de Estudo, em seu aspecto relacional cultural ao: refletir a respeito da crise da educação, relacionando-a às tecnologias; estabelecer relação entre os paradigmas econômicos e a EaD; resgatar importantes abordagens, relação entre modelos, autores e as tecnologias (TIC). O aspecto de leitura crítica das TIC e de suas potencialidades também é contemplado quando a autora afirma que o uso de uma tecnologia no sentido técnico deve estar sempre acompanhado de uma reflexão sobre ela e que as TIC devem ser pensadas em uma perspectiva ética (das finalidades sociais da educação) e também estética (das formas e linguagens de que se

constituem tais técnicas). Nesse mesmo viés, Belloni (2006) acaba ressaltando indiretamente a importância das TIC na dimensão instrumental-operativa, mais especificamente em seu aspecto de suporte didático.

Quadro 3: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional-Cultural	Produção/Criação (TIC)
2	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 3 - Bibliografia: “Referências de Qualidade para Cursos a Distância – NEVES, Carmen Moreira de Castro, 2003”.

O terceiro documento que compõe a bibliografia do componente curricular “Tecnologia da Informação e Comunicação” nomeado “Referências de qualidade para cursos a distância” e tem como autora Carmem Moreira de Castro Neves. No que tange à discussão das TIC, que é o foco do nosso estudo, Neves (2003) destaca as diferenças entre a educação presencial e a distância, enfatizando a centralidade das tecnologias na última modalidade. Com o crescimento da relação entre o ensino presencial e a distância no mesmo curso, a autora entende que daqui algum tempo não usaremos mais essa distinção (entre educação presencial e a distância), segundo ela, futuramente falaremos apenas em educação. Na sequência Neves (2003) elenca referenciais de qualidade de cursos a distância que apesar de não terem força de lei servem como norteadores das comissões e instituições que preparam cursos a distância. Dentre esses referenciais a autora entende que é necessário:

(...) analisar o potencial de cada meio de comunicação e informação (impressos, televisão, Internet, teleconferência, computador, rádio, fitas de audiocassete, videocassete, momentos presenciais, dentre outros), compatibilizando-os com a natureza do curso a distância que deseja oferecer e as características de seus alunos (NEVES, 2003, p. 04).

Nesse documento não fica clara tendência a nenhuma dimensão mídia-educativa, apenas o entendimento de que a mediação das TIC difere a EaD da educação presencial, ou seja, as TIC aparecem como suportes ou meios, indo ao encontro do referencial Instrumental-operativo em seu aspecto de suporte didático. A autora destaca também que é necessário analisar o potencial de cada mídia, compatibilizando-as com a natureza do curso a distância e seus alunos, entretanto, sem dizer a partir de qual referencial essa análise se daria. O potencial de cada mídia, a nosso ver, pode ser compreendido de várias formas dependendo de quem fizer a análise e para quem ela for destinada, isso impossibilita que sejam destacadas dimensões mídia-educativas de antemão nessa parte do texto.

Quadro 4: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
3	SIM	-	-	-	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 4 - Bibliografia: “Sala de aula interativa – SILVA. Marco, 2001”

O último livro da bibliografia, de autoria do professor Marco Silva, é intitulado “Sala de aula interativa”. Nele o autor começa ressaltando a transição do modo de comunicação massivo para o interativo e a importância das TIC nesse processo. No modo interativo o usuário consegue ser ativo, participando como sujeito operativo e não mais só como espectador passivo, assim, segundo o autor, a interatividade relacionada se torna um importante desafio contemporâneo.

Silva (2001) compara a sala de aula com a mídia de massa e afirma que ela também está esgotada, sendo necessário que os professores se despertem para um novo modelo comunicacional em que alunos e professores consigam interagir. Nesse processo, o autor enfatiza a importância das salas de aulas interativas, que são desenvolvidas a partir de cinco habilidades necessárias:

- i. pressupor a participação-intervenção dos alunos atuando na construção do conhecimento e da comunicação;
- ii. garantir a bidirecionalidade da emissão e recepção;
- iii. disponibilizar múltiplas redes articulatórias, permitindo ao receptor ampla liberdade de associações, de significações;
- iv. engendrar a cooperação, sabendo que a comunicação e o conhecimento se constroem entre alunos e professor como co-criação e não no trabalho solitário;
- v. suscitar a expressão e a confrontação das subjetividades, sabendo que a fala livre e plural supõe lidar com as diferenças na construção da tolerância e da democracia.

Para Silva (2001) o essencial não é a tecnologia, mas um novo estilo de pedagogia sustentado por uma modalidade comunicacional que supõe interatividade, isto é, participação, cooperação, bidirecionalidade e multiplicidade de conexões entre informações e atores envolvidos.

Analisando o livro escrito por Silva (2001), nos parece que ele centra a importância do processo educativo na interatividade, tendo as tecnologias como potencialidades capazes de impulsionar a relação interativa. Nesse viés, as reflexões de Silva (2001) se apresentam em consonância com a dimensão Instrumental-operativa, apesar de pensar a comunicação para a autonomia por meio da interatividade e da troca de autoria mediada pelas TIC, entre educandos e professor. Apesar disso o autor continua tratando as TIC em seu aspecto mediativo isolado, contemplando apenas o aspecto delas como suporte didático.

Quadro 5: Análise documento bibliográfico 4 componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
4	SIM	-	-	-	-

Fonte: *Dos autores*

A partir dessas análises dos referenciais bibliográficos escolhidos pelos organizadores do curso para compor o componente curricular obrigatório “Tecnologia da Informação e da

Comunicação” percebemos que eles somente não apresentam potencialidades educativas para a dimensão Expressivo-produtiva da mídia-educação que visa à produção das TIC crítica e criativamente. Já quanto aos aspectos, não é contemplado o de Conteúdo, ou aquele que demonstra formas de utilização das TIC como instrumentos, sendo ele pertencente à dimensão Instrumental-operativa.

Quadro 6: Análise bibliográfica geral componente curricular obrigatório: Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO					
Documento Bibliográfico	CATEGORIAS				
	Dimensões da mídia-educação contempladas				
	Instrumental-operativa	Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva	
	SIM	SIM		NÃO	
	SUBCATEGORIAS				
Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados					
Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)	
1	SIM	-	SIM	SIM	-
2	SIM	-	SIM	SIM	-
3	SIM	-	-	-	-
4	SIM	-	-	-	-
TOTAL	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

Fonte: *Dos autores*

3.1.2 Componente curricular obrigatório: Educação Online: Reflexões e Práticas

Feita essa apresentação e análise mídia-educativa dimensional da bibliografia do primeiro componente curricular relacionado às TIC adentramos agora as discussões do segundo componente. Intitulado “**Educação Online: Reflexões e Práticas**”, sua disposição é obrigatória no currículo do curso de Pedagogia EaD UFJF. Sua ementa é exatamente igual a do componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação”, propondo-se a refletir a respeito de quatro pontos específicos: i) utilização dos meios tecnológicos na educação; ii) relação ensino-aprendizagem através da intertextualidade e a interatividade na educação; iii) socialização da informação e do conhecimento; e iiiii) A EaD enquanto prática educativa e mediatizada. Cabe destacar que os autores e as obras apontadas na bibliografia são diferentes do componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação”, o que evidencia um provável equívoco dos organizadores do PPC. A bibliografia deste componente

é composta por documentos escritos pelos seguintes autores: Blikstein e Zuffo (2003), Levy (1999), Mamedes-Neves e Duarte (2008) e Santos (2002).

Documento 1 - Bibliografia: “As sereias do ensino eletrônico – Blikstein e Zuffo, 2002”

O primeiro artigo intitulado “As sereias do ensino eletrônico”, de autoria de Blikstein e Zuffo (2003), discute a relação entre tecnologias, sociedade, possibilidades e escola. Os autores começam afirmando que muitas profissões foram seduzidas pelas TIC e nesse processo “integrado” descobriram, com muito pesar, que as TIC apresentavam pontos negativos. Para os autores (2002, p. 02):

Ficaram algumas lições, que hoje parecem óbvias, mas que seriam consideradas retrógradas há alguns anos. Sabemos que sempre há exagero quando novas tecnologias chegam e todos, temos a impressão de que elas vão varrer o antigo mundo do mapa. Frequentemente, uns poucos ganham dinheiro e uma imensa maioria perde, diante da promessa de multiplicação milagrosa. Mas parecemos sempre esquecer de tudo isso quando deparamos com um desses momentos de deslumbramento.

Saindo do campo empresarial e entrando no campo educacional, Blikstein e Zuffo (2003) destacam que a escola e os educadores são os novos “encantados” pelo canto da sereia. Segundo eles:

Nunca se ouviu falar tanto de novas tecnologias para educação e essa prenunciada revolução tecnológica tem unido setores da sociedade que nem sempre caminham juntos: educadores, universidades públicas e privadas, empresas e governo. Novamente, vemos um discurso semelhante: tudo o que está aí será transformado, nada sobrarão do mundo antigo, quem não se adaptar morrerá (Blikstein e Zuffo, 2003, p. 02).

Frente a isso os autores elencam os seguintes questionamentos (Blikstein e Zuffo, 2003, p. 02):

Será que estamos diante de uma verdadeira e unificante revolução ou de mais uma unanimidade à moda de Nelson Rodrigues? Será que os educadores, amarrados ao mastro do navio de Ulisses, resistirão ao apelo das novas tecnologias ou acabarão encontrando nossos amigos executivos e jornalistas sendo revolvidos no estômago das sereias? E, afinal, quem são os grandes beneficiados por essas novas tecnologias? Empresas, poder público, educadores, escolas ou aquele esquecido elemento: o aprendiz?

Para os autores, a base de todos os problemas sociais e educacionais não é tecnológica, portanto a tecnologia não resolverá todos eles. Ao invés de vê-la como solucionadora de problemas por si só, deve-se pensar, segundo os autores, como seu uso pode realmente contribuir para a mudança. Uma dessas contribuições pode se dar a partir da potencialização e de estímulos a criação, possibilitando que as instituições de ensino parem de burocratizar o uso das tecnologias por parte dos estudantes, o que limita drasticamente seu potencial.

Entretanto, o principal argumento desse texto é que o computador, as tecnologias digitais e a Internet são revolucionários exatamente porque, sendo matéria prima digital, multiforme e de relativo baixo custo, podem ser reinventadas no quintal – podemos ser, ao mesmo tempo, produtores e consumidores. Mais do que isso, as mídias digitais oferecem infinito espaço para experimentações em diferentes níveis de realidade, seja programando o computador, editando filmes, fazendo robótica, construindo modelos computacionais ou elaborando sites na internet, com uma equação de custo fundamentalmente diferente (Blikstein e Zuffo, 2003, p. 05).

O artigo se posiciona a favor da educação como um instrumento de libertação, de engrandecimento da condição humana, de descoberta de nossas potencialidades e da tecnologia como grande fio condutor deste processo de mudança. Ainda é pontuado pelos autores o cuidado que se deve tomar com ideias de educação ao longo da vida, pois, segundo eles, as empresas tem conseguido influenciar nos nossos modelos formativos em busca de profissionais mais bem capacitados para suas exigentes funções.

Quanto à EaD, Blikstein e Zuffo (2003) afirmam que apesar dela se propor a um ensino individualizado, de estudo no próprio ritmo, sua principal potencialidade está em poder mudar o jeito de aprender para que, entre outras coisas, o aprendizado seja mais inclusivo.

Analisando o artigo “As sereias do ensino eletrônico”, sob a ótica da mídia-educação, percebemos que ao discutir a relação entre tecnologia (TIC), sociedade e educação os autores dialogam com a dimensão Objeto de Estudo da mídia-educação, mais especificamente em seu aspecto relacional cultural. Outro ponto importante nessa relação se dá no posicionamento dos autores a favor da educação como instrumento de libertação tendo como grande fio condutor as TIC, podendo elas, inclusive, serem reinventadas por meio de programação computacional, edição de filmes, construção de modelos computacionais, elaboração de sites na internet. Ao fazerem isso Blikstein e Zuffo (2003) estabelecem relação com a educação para as mídias no viés da dimensão Expressivo-produtiva, que por tantas vezes é negligenciado (FANTIN, 2006).

Quadro 7: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: EDUCAÇÃO ONLINE REFLEXÕES E PRÁTICAS					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
1	-	-	-	SIM	SIM

Fonte: *Dos autores*

Documento 2 - Bibliografia: “Cibercultura – Lévy, 1999”

O segundo documento elencado na bibliografia é constituído pelo livro “Cibercultura”, de autoria do professor Pierre Lévy. Essa obra é dividida em três partes (definições, proposições, problemas) que por suas vezes se subdividem em dezoito capítulos. Trazendo de forma resumida, Lévy (1999) tem como principal proposta pensar a cibercultura, explicitada por ele como o conjunto de técnicas, de práticas, de atividades, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço.

O autor propõe que nos mantenhamos receptivos em relação às novidades da comunicação, e que, ao mesmo tempo, tentemos compreendê-las. Na primeira parte intitulada *definições* Lévy (1999) apresenta ideias sobre os impactos culturais e sociais das novas tecnologias, fazendo uma descrição de alguns dos conceitos que fazem parte e sustentam a cibercultura. Analisando o desenvolvimento das técnicas e seus impactos nas sociedades, a participação ativa do ser humano na cibercultura torna-se uma necessidade.

Na segunda parte, *proposições*, o autor destaca as implicações culturais decorrentes da cibercultura. Nela emanam considerações sobre a nova relação com o saber a partir da cibercultura e seus consequentes desdobramentos na educação, na formação e na construção da inteligência coletiva. No capítulo “A nova relação com o saber”, Lévy sinaliza o papel das tecnologias intelectuais, como favorecedoras de novas formas de acesso à informação e de novos estilos de raciocínio e de construção do conhecimento. Na terceira parte, *problemas*, Lévy (1999) ressalta críticas referentes a essa nova sociedade emergida a partir da cibercultura.

Nesse livro, Lévy (1999) relaciona principalmente questões que a mídia-educação compreende em suas dimensões de: Objeto de Estudo e de Instrumento operativo ao pensar a técnica. Sua principal preocupação se dá no âmbito cultura e social de análise das TIC, onde ele, inclusive, afirma a necessidade de participação ativa do ser humano na cibercultura, porém ele não negligencia a importância de leitura crítica das TIC.

Quadro 8: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: EDUCAÇÃO ONLINE REFLEXÕES E PRÁTICAS					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
2	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 3 - Bibliografia: “O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola – Mamedes-Neves e Duarte, 2009”

O artigo “O contexto dos novos recursos tecnológico de informação e comunicação e a escola”, de autoria de Mamedes-Neves e Duarte (2009), analisa as tensões vividas pela escola face o desenvolvimento tecnológico nas últimas décadas. Os autores utilizam como referência pesquisas que estudam modos de apropriação das TIC em crianças e jovens. São feitas distinções conceituais entre informação, comunicação, interação de colaboração, e também apontamentos de potencialidades das TIC no processo cognitivo da juventude contemporânea.

No artigo Mamedes-Neves e Duarte (2009) reconhecem a internet como um importante meio para obter a informação, meio que vem sendo reconhecido cada vez mais pelos jovens de hoje que “constroem seus filtros em função da inserção deles na sociedade” (MAMEDES-NEVES e DUARTE, 2009) ou seja:

Trata-se de uma relação mediada pela situação pessoal e pelas experiências de socialização vividas na família, escola, grupo de pares e assim por diante. Isso nos leva a crer que se trata de uma apropriação ativa, que lhes permite fazer uso produtivo dos conteúdos aos quais têm acesso (MAMEDES-NEVES e DUARTE, 2009, pp. 78-79).

Ao final do texto os autores concluem que a escola terá melhores condições de cumprir seu papel de escolarizar as novas gerações de nativos digitais se levarem em conta, na organização do currículo, nas práticas escolares e na escolha de métodos, formas de aprender que se enquadram nos paradigmas dos nativos digitais.

Reconhecendo e iniciando a articulação de seu raciocínio por meio da relação: Escola, desenvolvimento tecnológico e tensões sociais e educacionais, Mamedes-Neves e Duarte (2009) compreendem a necessidade de pensar as TIC em consonância com a história, o que remete à dimensão Objeto de Estudo em sua representação relacional-cultural. Ao levantarem questões sobre os modos com que as crianças se apropriam das TIC, Mamedes-Neves e Duarte apontam para a importância no aspecto de leitura crítica, pois para eles as mensagens tem a capacidade de influenciar os sujeitos. Os autores ao entenderem que as TIC podem potencializar, com a mediação dos professores, o processo de interação na construção do conhecimento desde que feitos usos delas de forma produtiva, se aproximam da dimensão Instrumental-operativa da mídia-educação, em seu aspecto de suporte didático.

Quadro 9: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: EDUCAÇÃO ONLINE REFLEXÕES E PRÁTICAS					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
3	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 4 - Bibliografia: “Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial – Santos, 2002”

Por fim, analisamos o último artigo desse componente curricular. Intitulado “Formação de professores e cibercultura: novas práticas curriculares na educação presencial”, ele foi escrito por Santos (2002), e traz em sua essência a importância da interação no ciberespaço, evento chamado pela autora, assim como Lévy (1999), de cibercultura. Santos (2002) entende que:

Esse movimento contemporâneo exige, dos grupos/sujeitos e dos Estados, novas estratégias de democratização do acesso às novas tecnologias digitais, bem como políticas públicas que possibilitem a toda população uma educação para a autoria de novos conhecimentos e aplicações sócio técnicas. As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos. Urge discutirmos novas formas de ensinar e aprender nesse novo tempo (SANTOS, 2002, p. 115).

No geral o artigo se dispõe a refletir a respeito da relação de aprendizagem e dos espaços de aprendizagem, que com a ascensão das TIC, segundo Santos (2002), devem ser reformulados em busca da interatividade. Essa característica de raciocínio como destacada no artigo de Mamedes-Neves e Duarte (2009), pode ser interpretada pela análise mídia-educativa como em consonância com a dimensão Instrumental-operativa e seu aspecto de suporte didático, porém, segundo Santos (2002), buscando a autonomia na relação de troca entre professores e educandos, afim de que os dois sejam entendidos como autores. Ao reconhecer que “As novas tecnologias da informação não são simplesmente ferramentas a serem aplicadas, mas processos a serem desenvolvidos” (SANTOS, 2002, p. 115), e por isso são necessárias políticas públicas que medeiam a relação da população com elas, os autores se posicionam em consonância com a dimensão de Objeto de Estudo das TIC, mais especificamente na relação Relacional cultural que as envolve.

Quadro 10: Análise documento bibliográfico 4 componente curricular obrigatório: Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: EDUCAÇÃO ONLINE REFLEXÕES E PRÁTICAS					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
4	SIM	-	-	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Terminadas as análises dos referenciais bibliográficos pertencentes ao componente curricular obrigatório “Educação Online Reflexões e Práticas” criamos o seguinte quadro categorial geral de potencialidades das dimensões e dos aspectos da mídia-educação presentes nele:

Quadro 11: Análise bibliográfica geral do componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATORIO: EDUCAÇÃO ONLINE REFLEXÕES E PRÁTICAS					
Documento Bibliográfico	CATEGORIAS				
	Dimensões da mídia-educação contempladas				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	SIM		SIM		SIM
	SUBCATEGORIAS				
Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados					
Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional-Cultural	Produção/Criação (TIC)	
1	-	-	-	SIM	SIM
2	SIM	-	SIM	SIM	-
3	SIM	-	SIM	SIM	-
4	SIM	-	-	SIM	-
TOTAL	SIM	NÃO	SIM	SIM	SIM

Fonte: *Dos autores*

Quanto às dimensões da mídia-educação abordadas no componente, há ênfase as dimensões: Instrumental-Operativa, em seu aspecto de Suporte didático; Objeto de Estudo, em seu aspecto de Leitura Crítica e Relacional-Cultural e na dimensão Expressivo-produtiva, destacando a importância de se produzir/criar TIC. Referenciando-nos em Belloni (2001), Fantin (2006, 2012) e Rivoltella (2002) é possível afirmar que esse componente curricular apresenta potencialidades diante a necessidade de indissociabilidade dimensional posta pela mídia-educação.

3.2 A UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI E AS ESTRUTURAS CURRICULARES DO CURSO DE PEDAGOGIA A DISTÂNCIA OFERTADO POR ELA

Em 1987, era criada a Fundação de Ensino Superior de São João del-Rei, a FUNREI, que no ano de 2002 tornar-se-ia a Universidade Federal de São João del-Rei através da Lei 10.425. Instituída pela LEI nº7555 de 28 de Dezembro de 1986, a FUNREI foi resultante da fusão entre a Faculdade Dom Bosco de Filosofia, Ciências e Letras (1953) e a Fundação Municipal de São João del-Rei (1970).

A UFSJ atualmente está distribuída em 05 municípios e em 06 campi, sendo eles: Campus Alto Paraopeba (CAP) – localizado na divisa dos municípios de Ouro Branco e Congonhas; Campus Centro-oeste “Dona Lindu” (CCO) – localizado em Divinópolis; Campus Dom Bosco (CDB) – localizado em São João del-Rei; Campus Santo Antônio (CSA) – localizado em São João del-Rei; Campus Sete Lagoas (CSL) – localizado em Sete Lagoas;

Campus Tancredo Neves (CTAN). Nesses campi a instituição oferece 43 cursos de graduação presenciais e mais 04 a distância.

O curso de Pedagogia a distância teve sua inicialização datada no ano de 2010. Seu período de duração é de 3.294 horas distribuídas em 04 anos. São ofertadas até 50 vagas em cada polo, limitando-se a 650 no total. Os polos são distribuídos no Estado de São Paulo e de Minas Gerais, sendo eles: a) Minas Gerais: São João-del Rei, Timóteo, Itamonte, Pompéu, Juiz de Fora, Francisco Sá, Formiga; b) Diadema, Franca, Matão, São José do Rio Preto, Serrana, Votorantim. Tais informações aqui contidas advêm do site institucional da UFSJ¹⁰, nele ainda encontramos o Projeto Pedagógico, a grade curricular do curso de Pedagogia a distância e os planos de ensino.

O projeto do curso de Pedagogia a distância da UFSJ, a exemplo do outro citado nesta pesquisa, teve como principal influência a Resolução CNE/CP, nº. 1 de 15 de maio de 2006. Sua última versão foi disponibilizada no ano de 2010 e trouxe, em seu interior, a importância da reflexão como fonte de produção de um saber-fazer que se dá a partir da análise da própria prática. O PPC direciona a formação para o que se tem chamado de profissional reflexivo. Essa proposta foi construída a partir do NEAD (Núcleo de Educação a Distância), em parceria com o Consórcio Pró-Formar e a UAB, postulando como uma de suas estratégias a consolidação da UFSJ diante das novas realidades tecnológicas, por meio de ações administrativas e práticas inovadoras.

Em seus objetivos o PPC aponta para a importância das tecnologias ao ressaltar a importância de:

incorporar as reflexões sobre a realidade atual do mundo, do Brasil e da sociedade brasileira (efeitos da globalização, desemprego, avanços científicos e tecnológicos, funcionamento dos órgãos governamentais e mudanças marcantes da atualidade), de modo a tornar vivos e significativos os conhecimentos tratados no curso (PPC curso Pedagogia UFSJ, p. 18 e 19).

No que tange às TIC, ele entende que o perfil do pedagogo formado pelo curso a distância da UFSJ deve ser sensível e disposto à interação com os processos dos meios de comunicação e suas relações com os problemas educacionais, além de ser fundamental que esses professores desenvolvam a capacidade de trabalhar e criar metodologias e materiais pedagógicos a partir da utilização das TIC nas práticas educativas:

¹⁰ <http://www.ufsj.br/> (acesso em 04/11/2015; atualizado em 06/11/2015).

sensibilidade para inteirar-se dos processos e meios de comunicação em suas relações com os problemas educacionais; (...) capacidade de desenvolver metodologias e materiais pedagógicos adequados à utilização das tecnologias da informação e da comunicação nas práticas educativas (PPC curso Pedagogia UFSJ, p. 20).

A tutoria do curso de Pedagogia a distância da UFSJ conta com os seguintes recursos tecnológicos para realizar interlocuções no processo de ensino-aprendizagem em EaD: Ambiente Virtual, com recursos de fórum, chat, biblioteca virtual, agenda, repositório de tarefas, questionários, recursos de acompanhamento e controle de cada estudante; “Videoaulas; Telefone; E-mail. Além disso, o PPC prevê que o tutor tenha formação específica voltada para a Ead” (PPC PEDAGOGIA EAD UFSJ, p. 69, 2010).

O PPC tem seu núcleo básico dividido em três esferas, que conseqüentemente aglomeram por afinidade os componentes curriculares: i) conteúdos relacionados com a sociedade e instituição de ensino; ii) conteúdos que enfocam as especificidades dos sujeitos aprendizes; iii) conteúdos relacionados aos conhecimentos e saberes específicos a serem trabalhados com esses sujeitos e suas respectivas metodologias.

A respeito da inserção das TIC no projeto do curso de Pedagogia da UFSJ, percebemos algumas menções a elas em relação ao ensino-aprendizagem. Em suma, as aparições se resumem à importância de preparar os tutores para a relação com os discentes por intermédio do AVA e de refletir a respeito da relação entre avanço tecnológico, sociedade e escola.

Deslocando nossa olhar para a matriz curricular do curso, mais especificamente para os componentes curriculares e suas possíveis relações com as TIC, percebemos 03 componentes curriculares eletivos e 01 obrigatório ligados à essa temática: “Fundamentos da Educação a Distância”, “Introdução à Informática na Educação”, “Educação a Distância” e “Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação”.

Quadro 12: Distribuição dos componentes curriculares relacionados as TIC PPC Pedagogia EaD

CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS	
COMPONENTE CURRICULAR	DISPOSIÇÃO	INFORMAÇÕES
Fundamentos da Educação a Distância	Obrigatória Ofertado no primeiro semestre do curso.	<u>Ementa (Síntese do conteúdo):</u> história, concepções e práticas de educação a distância, o papel de professores, tutores e alunos. O ambiente virtual de aprendizagem. A plataforma MOODLE. <u>Bibliografia básica:</u> BELLONI, M.L. Educação a Distância. Campinas: Auto-

		<p>res Associados, 1999.</p> <p>MORAES, M. (org.). Educação a distância: fundamentos e práticas. Campinas, SP: UNICAMP/ NTED, 2002.</p> <p>ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. <i>Educação e pesquisa</i> : Revista da Faculdade de Educação da USP, São Paulo: v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.</p>
Introdução à Informática na Educação	Eletiva	<p>Não constam informações referentes ao plano de ensino no PPC.</p> <p>Fizemos contato com o NEAD Pedagogia UFSJ e segundo eles esse componente curricular não foi ofertado em nenhum momento do curso. Devido a esse motivo ele não teve seu plano de ensino para aprovação do colegiado (<i>ipsis litteris</i>).</p>
Educação a Distância	Eletiva	<p>Não constam informações referentes ao plano de ensino no PPC.</p> <p>Fizemos contato com o NEAD Pedagogia UFSJ e segundo eles esse componente curricular não foi ofertado em nenhum momento do curso. Devido a esse motivo ele não teve seu plano de ensino para aprovação do colegiado (<i>ipsis litteris</i>).</p>
Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação	Eletiva	<p><u>Ementa</u> (Síntese do conteúdo) e <u>Bibliografia básica</u>: não constam informações referentes à ementa e à bibliografia básica desse componente curricular no PPC.</p> <p>Fizemos contato com o NEAD Pedagogia UFSJ pedindo o material detalhado acima e eles nos enviaram por e-mail o material impresso do curso, elaborada pela professora, que parece ser o único documento estruturante desse componente. Frente a essa situação, o material elaborado pela professora foi nossa base de análise para esse componente curricular.</p>

Fonte: *Dos autores*

3.2.1 Componente Curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a Distância

O componente curricular obrigatório “**Fundamentos da Educação a distância**” elenca seis objetivos de trabalho em EaD em sua ementa: a) história da Ead; b) o papel do professor; c) o papel do tutor; d) o papel do aluno; e) O ambiente virtual de aprendizagem; e f) a plataforma *moodle*. Visando bases teóricas para dar conta de seus objetivos, a disciplina se estrutura a partir de Belloni (1999), Moraes (2002) e NEDER (1999). Abaixo apresentaremos um estudo detalhado de cada documento bibliográfico proposto para o curso.

Documento 1 - Bibliografia: “Educação a distância – Belloni, 1999”

O livro “Educação a distância” (1999), de autoria da professora Belloni, é também utilizado como referência bibliográfica para o componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação”, do curso de Pedagogia EaD da Universidade Federal de Juiz Fora, já tendo sido, portanto, base de estudo deste trabalho. Cabe ressaltar, porém, que esse livro estabelece interessante relação entre paradigmas econômicos, definições conceituais, questões que permeiam os estudantes e o universo do ensino, desafios diante as TIC, formação do professor e outras reflexões contemporâneas em consonância com a EaD. Sua categorização dimensional da mídia-educação é a seguinte:

Quadro 13: Análise documento bibliográfico 1 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional-Cultural	Produção/Criação (TIC)
1	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 2 - Bibliografia: “Educação a Distância: Fundamentos e práticas – Moraes, 2002”

O segundo documento estruturante do componente curricular “Fundamentos da Educação a Distância” é intitulado “Educação a Distância: Fundamentos e Práticas”. Trata-se de um livro organizado por Moraes (2002), que reúne, em onze capítulos, perspectivas de implantação de mudanças na escola. Ele tem como objetivo contribuir na introdução daquilo que os autores entendem como telemática na prática pedagógica, de modo (considerado por eles) crítico, criativo e autônomo.

Nas questões relacionadas ao uso das novas tecnologias da informação e da comunicação na área educacional, no primeiro capítulo, cujo título é “Tecendo a Rede, mas com que paradigmas?”, de autoria da própria organizadora, são perceptíveis críticas aos cursos EaD que favorecem a concepção tradicional e empirista da educação e o uso periférico das TIC, em detrimento aos aspectos construtivos, reflexivos e criativos que essas ferramentas também favorecem (MORAES, 2002).

A autora entende que privilegiar a construção do conhecimento compartilhado e o desenvolvimento de processos reflexivos em função das novas perspectivas interacionistas geradas entre pessoas e objetos de conhecimento, caracteriza-se como o uso adequado dessas novas tecnologias. Essas medidas, segundo ela, podem favorecer as dimensões da racionalidade, da imaginação, da tomada de consciência, da autonomia, da expressão da sensibilidade, da criatividade e, por fim, a formação de novos valores.

Moraes (2002) reconfigura a função de ferramenta das TIC num viés que visa à discussão para a formação educativa. A proposta formativa entendida por ela, a nosso ver, tem uma abordagem crítica, pois busca a autonomia dentre outros elementos presentes nas discussões críticas (PIRES, 2002). Porém, a autora não apresenta a utilização das TIC para além da utilidade didática ou ferramental nesse trecho.

Como instrumentos a serviço da inteligência humana, sabemos, em função de pesquisas realizadas, que as novas tecnologias da informação e da comunicação podem ir muito além de uma simples ferramenta pedagógica que facilita a busca de informações e dados em qualquer parte do planeta, que provê feedback imediato e corrige erros ortográficos. Além de atuarem como fonte de informações e como meio comunicacional, essas tecnologias também podem servir para o desenvolvimento de atividades que facilitem o desenvolvimento da autonomia, da solidariedade, da criatividade, da cooperação e da parceria, como ferramentas que permitem a criação de ambientes virtuais, onde também é possível vivenciar valores humanos superiores associados aos processos de construção de conhecimento (MORAES, 2002, p. 04).

Essa medida apresentada pela autora é acompanhada no decorrer do livro pelos artigos dos professores que nele também contribuem. A nosso ver, ela e os demais autores dialogam, principalmente, com a dimensão Instrumental da mídia-educação, destacada por Fantin (2006). Contudo, os autores, no decorrer da obra, buscam, a partir das TIC, refletir as necessidades de mudanças na educação postas pela sociedade. De fato as reflexões por eles feitas são importantes, entretanto, sob o viés mídia-educativo, não abarcam outras dimensões fundamentais da mídia-educação, como a de Objeto de Estudo e a Expressivo-produtiva.

Segundo Fantin (2006), o papel que as TIC têm desempenhado na atual sociedade e, conseqüentemente, na formação dos sujeitos deve ser discutido na escola sob uma faceta crítica. Para a autora o entendimento de rede, mídias e mudanças propiciadas por elas deve ser problematizado na escola, indo além da abordagem instrumental, que, por sua vez, também é importante, mas não única.

A vida cotidiana está plena de informações, no entanto, o acesso a elas é altamente fragmentado e demanda certo teor de conhecimento. A organização desses conhecimentos em uma rede de ensino, segundo Fantin (2012), contribui para a qualidade das interações sujeito-informação. Diante disso, são interessantes e importantes medidas informacionais, a partir das redes telemáticas, tomadas pelos autores a fim de contribuir para a formação do sujeito e, por vezes, reconfigurações comunicacionais autônomas na formação do professor em EaD.

O segundo capítulo do livro “Educação a Distância: Fundamentos e práticas” recebe o nome de “A Educação a distância possibilitando a formação do professor com base no ciclo da prática pedagógica” e foi escrito por Prado e Valente. Os autores entendem a EaD como possibilidade de formação para o professor reflexivo, a partir da abordagem do *estar junto virtual*, momento em que professor se vê com uma melhor possibilidade de acompanhar os alunos e, a partir disso, contribuir de forma mais efetiva em seus processos de avanço.

Esse capítulo também é interpretado por nós como uma tentativa de reconfiguração da função metodológica ou instrumental das TIC, como meio, em uma perspectiva de avanço na formação de professores. Algumas colocações dos autores nos dão base para tal análise:

As TIC têm como objetivo na EAD viabilizar duas características importantes deste processo de formação do professor reflexivo: obter as descrições das ações que o professor pretende realizar em sala de aula e propiciar o estar junto, dinamizando a realização do ciclo, enquanto o professor está em ação. Isto significa propiciar a formação contextualizada do professor para que ele possa compreender a sua própria prática pedagógica. Por um lado, a contextualização tem um caráter importante, pois ela permite a compreensão localizada de uma prática. Porém, este fato também nos vêm instigando (PRADO e VALENTE, 2012, p. 36).

Para Lapa e Belloni (2012), os objetivos das TIC na EAD não são só obter as descrições das ações que o professor pretende realizar em sala de aula e propiciar o estar junto. Para pensar a EaD as autoras sugerem que as tecnologias (TIC) devam ser pensadas em um viés para as mídias, que acopla o obter ações dos professores e o estar junto, porém, entendendo que “a educação como um processo ativo de formação do cidadão deve assegurar seu uso, como protagonista, dos meios de comunicação” (LAPA e BELLONI, 2012, p. 178). Prado e Valente (2002), assim como outros autores que nesse livro escrevem, buscam a educação como um processo ativo, direcionando-a cada um para sua temática, tendo as TIC apenas como meios potencializadores para tal.

De autoria de Nevado, Madalena e Costa, o capítulo três busca apresentar um modelo de formação de professores que, segundo os autores, pode superar as contradições entre um discurso inovador e práticas tradicionais. É proposta a ideia de um ambiente de aprendizagem baseado no paradigma interacionista e construtivista piagetiano, suportado pelos recursos da informática e da comunicação, ou seja, as TIC novamente aparecem como “meios para”.

Nevado, Madalena e Costa afirmam que, nesse trabalho, buscam superar um fenômeno que, segundo eles, é recorrente no processo de educação para as novas tecnologias: a teorização sobre as transformações nas práticas educativas, sem que essas transformações sejam vivenciadas no próprio ambiente de formação.

Resumidamente, a defesa dos autores é quanto à necessidade de vivência das transformações nas práticas educativas nos cursos de formação de professores. A relação com as TIC se dá no âmbito de mediação, ou seja, elas aparecem como instrumentos (ferramentas) utilizados para a otimização desse processo, todavia, sem elas nos parece que o trabalho também aconteceria.

O quarto capítulo recebe o título de “Incorporação da Tecnologia de Informação na Escola: Vencendo Desafios, Articulando Saberes, Tecendo a Rede”. Escrito por Almeida (2002), tem como intenção apresentar os fundamentos da formação de educadores caracterizada pela inter-relação das modalidades presencial e a distância, tendo como eixo a atuação profissional, o contexto da sala de aula e da escola. As TIC aparecem como possíveis meios interativo-articuladores que são incorporados nessa proposta de formação.

O quinto capítulo, intitulado “Educação a Distância: Novas Perspectivas à Formação de Educadores”, de autoria de Oliveira (2002), mostra considerações a respeito de formação de professores a distância e processos colaborativos. Novamente, as TIC são entendidas como mediadoras para melhoria do processo educativo em uma perspectiva aberta colaborativa, como é possível verificar nas citações a seguir:

A Internet pode trazer inúmeras contribuições à Educação, pelo diálogo e pelas múltiplas possibilidades de pesquisa. Através da Internet, alunos e professores podem interagir com pessoas de diferentes culturas, redimensionando sua compreensão da realidade, num ambiente de aprendizagem interativa e colaborativa (OLIVEIRA, 2002, p. 91).

Nesse panorama destacamos uma importante contribuição da Internet à construção do conhecimento: a formação de ambientes de aprendizagem colaborativa, viabilizados pela telemática (OLIVEIRA, 2002, p. 92).

O sexto capítulo do livro, escrito por Magdalena e Costa (2002), tem seu título inspirado em um trecho musical do artista Lulu Santos: “Nada do que foi será do jeito que já foi um dia”. Ele analisa a produção textual de professores-alunos em ambientes virtuais de aprendizagem pertencentes a um curso de Informática na Educação. As TIC, pelo que nos parece, são entendidas na dimensão Objeto de estudo, sendo destacada a importância de compreensão, análise e interpretação das mensagens midiáticas ou leitura crítica.

No sétimo capítulo, Gómez e Alvarado (2002) buscam trazer possibilidades de potencializações da aprendizagem a partir da utilização das TIC, tratando-as, principalmente, como meios ou ferramentas. Os autores destacam em seu texto a historiografia humana relacionada com a busca por novas formas de comunicação, estabelecendo relação com as TIC nas últimas décadas.

A concepção histórica das TIC, segundo Fantin (2006), pode ser entendida como uma das importantes competências a serem desenvolvidas pela dimensão crítica da mídia-educação. Para a autora:

(...) há que se pensar no perfil profissional do mídia-educador para situar os horizontes de seu trabalho e suas competências a serem desenvolvidas. Esse perfil deve estar de acordo com as identidades da mídia-educação. Cruzando as diversas possibilidades de olhares – histórico, metodológico e epistemológico-, nos aproximamos da ideia de que a mídia-educação constitui um campo de pesquisa em via de disciplinarização (FANTIN, 2002, p. 88).

Entretanto, Gómez e Alvarado (2002) utilizam o processo historiográfico relacional entre a vida e o avanço comunicacional apenas para demonstrar a importância das TIC como ferramentas potencializadoras para a aprendizagem, incidindo na dimensão Instrumental da mídia-educação.

O oitavo capítulo refere-se a um estudo exploratório de um curso para capacitar professores de nível médio, realizado pela Internet. Seu objetivo é investigar a aprendizagem

interativa por meio das TIC e suas potencialidades de mediação, sendo elas entendidas então como instrumentos:

En relación con los vínculos establecidos entre los actores, puede sostenerse que el ambiente virtual abordado en el estudio ha propiciado un tipo de interacción entre los participantes donde prevaleció la mediación e intervención del profesor/tutor, en cuyas manos recayó la selección y la coordinación de los aportes y reflexiones de los alumnos, recuperando y sistematizando las diferentes re-elaboraciones conceptuales y procedimentales que proponían los sujetos, y soslayando los aportes no pertinentes o superficiales. A partir de la socialización de los aportes, se iniciaba otra corriente de intercambio entre los mismos alumnos de menor volumen, a través de los correos electrónicos, en donde el profesor/tutor quedaba excluido (GÓMEZ e ALVARADO, 2002, p, 154).

No capítulo nove, Nevado (2002) analisa as interações realizadas em uma disciplina de Psicologia da Educação organizada a partir da rede telemática. A autora concluiu, ao final do trabalho, que as TIC oferecem um contexto privilegiado tanto para a reflexão quanto para a criação de práticas inovadoras. Segundo a autora:

Esta proposta encontrou suporte nos recursos que já estão disponíveis na tecnologia das comunicações, bem como nos resultados de estudos realizados no Laboratório de Estudos Cognitivos (LEC/UFRGS), que estão possibilitando o desenvolvimento de modelos metodológicos para o uso de redes em Educação a distância (EAD) (NEVADO, 2002, p. 159).

O capítulo dez foi intitulado “Mathematikos: Dispostos a Aprender”, de autoria de Basso e Maçada (2002). Ele descreve um ambiente cooperativo construtivista de aprendizagem de conceitos matemáticos relacionados com recursos tecnológicos e resolução de problemas no contexto de modelos de Matemática elementar e desenvolvimento de projetos de aprendizagem.

Acreditamos que uma utilização mais significativa da tecnologia, a favor da educação, deva incluir dimensões do desenvolvimento como: interação, troca, intercâmbio, comunicação bi ou multilateral, negociação, colaboração e cooperação. Além de pensar na Internet como um lugar ou uma “rodovia expressa”, podemos considerá-la como um espaço onde é possível criar novos delineamentos sociais, como uma comunidade, uma construção entre pessoas que partilhem metas, valores e práticas comuns.

Concluindo a descrição desse segundo documento bibliográfico e suas relações com as TIC, o último capítulo, onze, de autoria de Rocha (2002), recebeu o título de “O Ambiente TelEduc Para Educação a Distância Baseada na Web: Princípios, Funcionalidades e

Perspectivas de Desenvolvimento” e buscou analisar o processo de formação participativa de professores por meio de um ambiente na *Web* de um curso de Informática na Educação. Para Rocha (2002, pp. 198-199):

O fator mais relevante na formação do profissional é a aquisição de conhecimentos sobre como usar a tecnologia do computador como ferramenta educacional. O profissional deve estar preparado para: usar a informática com seu(s) aluno(s), observar as dificuldades do aluno frente a máquina, intervir e auxiliar o aluno a superar suas dificuldades, diagnosticar potenciais e problemas do aluno a fim de promover os potenciais e superar os problemas.

Neste ponto, é importante destacar o trabalho realizado pelos autores no livro “Educação a Distância: Fundamentos e Práticas”, porém, cabe também ressaltar que são imensos os desafios que essas TIC colocam para o campo da Educação, tanto do ponto de vista de inovação didática, isto é instrumental, quanto do ponto de vista de reflexão, ou seja, da construção de conhecimento apropriado às TIC e suas relações complexas com a sociedade.

Segundo Belloni (2001), para que as pessoas se tornem utilizadoras (usuárias) criativas e críticas dessas tecnologias é preciso ir além da competência (também importante) instrumental, buscando integrar tais técnicas para educar o estudante enquanto criador de TIC e agente crítico-reflexivo da mesma.

Quadro 14: Análise documento bibliográfico 2 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental/operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
2	SIM	-	SIM	-	-

Fonte: *Dos autores*

Documento 3 - Bibliografia: “Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem –Almeida, 2003”

O terceiro e último documento que compõe a bibliografia do componente curricular “Fundamentos da Educação a Distância” foi escrito por Almeida (2003) e tem como objetivo discutir as abordagens usuais da EaD, destacando o uso das TIC para o desenvolvimento de um processo educacional interativo que propicia a produção de conhecimento individual e grupal de forma colaborativa.

A primeira abordagem apresentada pela autora refere-se à relação entre os meios de comunicação de massa tradicionais – rádio e TV – associados aos materiais impressos. Para a autora, essa abordagem propiciou a expansão da EaD, sendo disseminada em todo mundo, porém, tal abordagem possuía alguns problemas estruturais que acarretavam um alto índice de desistência. Almeida (2003) entende que:

O advento das tecnologias de informação e comunicação (TIC) reavivou as práticas de EaD devido à flexibilidade do tempo, quebra de barreiras espaciais, emissão e recebimento instantâneo de materiais, o que permite realizar tanto as tradicionais formas mecanicistas de transmitir conteúdos, agora digitalizados e hipermediáticos, como explorar o potencial de interatividade das TIC e desenvolver atividades à distância com base na interação e na produção de conhecimento (ALMEIDA, 2003, p. 330).

A partir das TIC, Almeida (2003) interpreta as abordagens em EaD em três tipos: broadcast, virtualização da sala de aula presencial e estar junto virtual:

Na abordagem denominada broadcast, a tecnologia computacional é empregada para “entregar a informação ao aluno” da mesma forma que ocorre com o uso das tecnologias tradicionais de comunicação como o rádio e a televisão. Quando os recursos das redes telemáticas são utilizados da mesma forma que a sala de aula presencial, acontece a virtualização da sala de aula, que procura transferir para o meio virtual o paradigma do espaço-tempo da aula e da comunicação bidirecional entre professor e alunos. O estar junto virtual, também denominado aprendizagem assistida por computador (AAC), explora a potencialidade interativa das TIC propiciada pela comunicação multidimensional, que aproxima os emissores dos receptores dos cursos, permitindo criar condições de aprendizagem e colaboração (ALMEIDA, 2003, p. 330).

Defendendo a utilização das TIC como suporte para a EaD, Almeida (2003) ressalta a importância de uma mediação significativa para que o estudante sintam-se envolvido e motivado para a aprendizagem.

É preciso criar um ambiente que favoreça a aprendizagem significativa ao aluno, desperte a disposição para aprender, disponibilize as informações

pertinentes de maneira organizada e, no momento apropriado, promova a interiorização de conceitos construídos (ALMEIDA, 2003, p.330)

A fim de uma melhor compreensão das metodologias relacionadas à EaD, são feitas descrições referentes a termos usuais na área, como, educação on-line, educação a distância e e-Learning:

A educação a distância pode se realizar pelo uso de diferentes meios (correspondência postal ou eletrônica, rádio, televisão, telefone, fax, computador, internet, etc.), técnicas que possibilitem a comunicação e abordagens educacionais; baseia-se tanto na noção de distância física entre o aluno e o professor como na flexibilidade do tempo e na localização do aluno em qualquer espaço. Educação on-line é uma modalidade de educação a distância realizada via internet, cuja comunicação ocorre de forma síncronas ou assíncronas. Tanto pode utilizar a internet para distribuir rapidamente as informações como pode fazer uso da interatividade propiciada pela internet para concretizar a interação entre as pessoas (ALMEIDA, 2003, p. 332).

Continua a autora, refletindo agora a respeito das formas de comunicação da Educação on-line:

- comunicação um a um, ou dito de outra forma, comunicação entre uma e outra pessoa, como é o caso da comunicação via e-mail, que pode ter uma mensagem enviada para muitas pessoas desde que exista uma lista específica para tal fim, mas sua concepção é a mesma da correspondência tradicional, portanto, existe uma pessoa que remete a informação e outra que a recebe;
- comunicação de um para muitos, ou seja, de uma pessoa para muitas pessoas, como ocorre no uso de fóruns de discussão, nos quais existe um mediador e todos que têm acesso ao fórum, enxergam as intervenções e fazem suas intervenções;
- comunicação de muitas pessoas para muitas pessoas, ou comunicação estelar, que pode ocorrer na construção colaborativa de um site ou na criação de um grupo virtual, como é o caso das comunidades colaborativas em que todos participam da criação e desenvolvimento da própria comunidade e respectivas produções (ALMEIDA, 2003, p.332).

Finalizando essas apresentações metodológicas, a autora caracteriza o e-Learnig:

O e-Learning é uma modalidade de educação a distância com suporte na internet que se desenvolveu a partir de necessidades de empresas

relacionadas com o treinamento de seus funcionários, cujas práticas estão centradas na seleção, organização e disponibilização de recursos didáticos hipermediáticos. Porém, devido ao baixo aproveitamento do potencial de interatividade das TIC na criação de condições que concretizem a interação entre as pessoas, a troca de experiências e informações, a resolução de problemas, a análise colaborativa de cenários e os estudos de casos específicos, profissionais envolvidos com o e-Learning vêm denunciando a falta de interação entre as pessoas como fator de desmotivação, de altos índices de desistência e baixa produtividade (ALMEIDA, 2003, p.332).

Almeida (2003) destaca que os projetos de EaD, organizados por meio das TIC apontam uma tendência promissora de convergência entre as mídias, linguagens e metodologias, em uma perspectiva de educação aberta. Assim, a autora conclui que tendo em vista a necessidade de utilização das ferramentas tecnológicas para que as pessoas possam participar de atividades à distância, fica explícita a necessidade de trabalhar competências operacionais.

A EaD, desde seu surgimento, utiliza as tecnologias informativas e comunicacionais em suas experiências, majoritariamente, de maneira técnico-instrumental. Para Lapa e Belloni (2012), esse processo histórico de construção da EaD, destacado pela autora, propicia uma aproximação entre as mídias e a educação, em uma sua dimensão crítica (Objeto de estudo, em seu aspecto relacional cultural) contribuindo para a existência de novas formas de ensino aprendizagem que dialoguem mais com a contemporaneidade e com a forte expansão social das TIC.

O resgate histórico das abordagens usuais da EaD, aqui apresentado, demonstra, de forma clara, que as TIC aparentam não possuir centralidade nesse modelo educacional, sendo elas entendidas, pelo que aponta por diversas vezes Almeida (2003), como meios didáticos potencializadores para a aprendizagem, que a nosso ver vão ao encontro de outra dimensão da mídia-educação o Expressivo-produtivo em seu aspecto criativo de comunicação para a construção do conhecimento:

Os programas de EaD podem ter o nível de diálogo priorizado ou não segundo a concepção epistemológica, tecnologias de suporte e respectiva abordagem pedagógica (ALMEIDA, 2003, p. 327).

Essas são, a nosso ver, as relações mídia-educativas que podem ser traçadas a partir desse documento:

Quadro 15: Análise documento bibliográfico 3 componente curricular obrigatório: Fundamentos da Educação a distância.

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					
Documento Bibliográfico	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
3	SIM	-	-	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

Terminadas as análises dos referenciais bibliográficos do componente curricular obrigatório “Fundamentos da Educação a distância” percebemos o seguinte quadro categorial geral de potencialidades para as dimensões e os aspectos da mídia-educação:

Quadro 16: Análise bibliográfica geral do componente curricular Fundamentos da Educação a distância.

COMPONENTE CURRICULAR OBRIGATÓRIO: FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA					
Documento Bibliográfico	CATEGORIAS				
	Dimensões da mídia-educação contempladas				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	SIM		SIM		NÃO
	SUBCATEGORIAS				
Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados					
Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)	
1	SIM	-	SIM	SIM	-
2	SIM	-	SIM	-	-
3	SIM	-	-	SIM	-
TOTAL	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

Fonte: *Dos autores*

Voltando nosso olhar para às dimensões da mídia-educação encontradas no componente curricular, percebemos novamente a não incidência de um componente nas dimensões Instrumental-operativa, em sua dimensão de Conteúdo e na dimensão Expressivo-produtiva, no aspecto de produção das TIC. Tal incidência nos apresenta uma possível relação entre esses elementos, considerando suas peculiaridades. O aspecto de Conteúdo compreende algo próximo de um tutorial para a criação, enquanto a dimensão Expressivo-produtiva compreende a criação em si ou a intencionalidade para a mesma.

3.2.2 Componente Curricular Eletivo: Introdução à Informática na Educação

Como já destacamos, no PPC do curso de Pedagogia da UFSJ não constam informações referentes aos componentes curriculares eletivos ofertados. A partir disso, entramos em contato com o NEAD que nos enviou a informação de que esse componente curricular ainda não foi ofertado e devido a isso não teve seu plano de ensino para aprovação do colegiado (*ipsis litteris*). Em outras palavras, não existem documentos estruturantes a respeito desse componente curricular.

3.2.3 Componente Curricular Eletivo: Educação a Distância

Da mesma forma que o componente Curricular eletivo “Introdução à Informática na Educação”, esse componente intitulado “**Educação a Distância**” só aparece no Projeto do curso por meio de seu nome. Segundo o NEAD, esse componente curricular ainda não foi ofertado em nenhum momento do curso e devido a isso não teve seu plano de ensino levado para aprovação do colegiado (*ipsis litteris*).

3.2.4 Componente Curricular Eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

Continuando o procedimento de análise, observamos que no PPC não constam informações que vão além do título dos componentes curriculares eletivos. A partir da inexistência dessas informações, entramos em contato com o NEAD, responsável pela oferta e estruturação do curso, que nos informou a também inexistência de materiais com as características pretendidas (plano de ensino), entretanto, nos enviou o material impresso elaborado pelos professores responsáveis pelo componente curricular no ano de 2015, vindo esse a ser o nosso material de análise.

É importante destacar que todos os componentes curriculares eletivos não são detalhados no PPC do curso de Pedagogia EaD da UFSJ, diferentemente dos obrigatórios. Sabemos que a construção de experiências de educação curriculares após a elaboração do PPC acaba por incidir em componentes curriculares eletivos, processo esse que propõe alterações do respectivo programa didático de forma simples e mais rápida, o que dificulta seu detalhamento no PPC. Porém, depois que o nome do componente curricular passa a constar

em tal documento, não conseguimos entender a justificativa para sua descrição (plano de ensino) não constar.

Feitas essas considerações, observamos no material impresso desse componente curricular que no ano de 2013 ele passou a ser chamado de “Educação e Tecnologias”. Seu objetivo era o de “aprofundar o conhecimento acerca das possibilidades de usos das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem” (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 05). Sua justificativa se dá “como parte integrante de um curso na modalidade a distância no qual os estudantes estão envolvidos no ambiente virtual, e pela necessidade de discussão de assuntos efetivamente relacionados ao uso das tecnologias na prática pedagógica desses futuros professores” (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 05) .

Sua estruturação se configura a partir de três unidades: i) tecnologias, mídias e educação – onde são apresentados conceitos e abordados os papel da Educação no contexto de difusão das TIC e dos sujeitos envolvidos no ambiente escolar, especialmente professores e alunos; ii) caminhos e entraves para o uso das tecnologias na Educação - nessa unidade busca-se fazer um contraponto entre aspectos positivos e negativos do uso das TIC na Educação; e iii) mídias e tecnologias aplicadas no ensino presencial – procura-se discutir nessa unidade o uso da internet e das TIC na prática dos professores, com o objetivo de suscitar ideias e projetos.

UNIDADE 1 – Tecnologias, mídias e educação.

Nesta unidade as autoras optam por começar conceituando e historicizando as tecnologias, bem como sua relação com a educação:

Quando se trata, especificamente, da Educação podemos chamar de tecnologias os tradicionais quadro e giz, ou o papel, os materiais didáticos, os materiais concretos, geralmente usados na Educação Infantil etc. Contudo, em nossa sociedade contemporânea, estamos diante da grande propagação das tecnologias digitais de informação e comunicação. Elas podem ser entendidas, de acordo com Kenski (2008), como uma forma de comunicação baseada “no uso da linguagem oral, da escrita e da síntese entre som, imagem e movimento; o processo de produção e o uso desses meios compreendem tecnologias específicas de informação e comunicação, as TICs” (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 10).

Ao final dessa primeira caracterização, os educandos são convidados a adentrarem no AVA e a levarem essas questões como proposta de interação com seus colegas.

Posteriormente as autoras definem o significado de ciberespaço e indicam a leitura do livro “Cibercultura”, de autoria de Pierre Lévy, para que os educandos entendam um pouco mais dessa discussão. Importante frisar que o link do livro foi também disponibilizado no AVA para que fosse possível o acesso gratuito e digitalizado da mesma obra.

Novamente as autoras se preocupam com a história, narrando desde o surgimento das tecnologias mais primitivas até as tecnologias entendidas como digitais na contemporaneidade. Ao mesmo tempo é perceptível destaques relacionados a relação dos nativos digitais com as TIC: Os jovens, por estarem acostumados a navegar na internet, adaptaram-se a uma forma mais dinâmica de se relacionar com a informação. Eles geralmente fazem várias coisas ao mesmo tempo, ouvem música enquanto jogam ou acessam as redes sociais, navegam na web enquanto conversam (teclam) com os amigos, eles mantêm diversas páginas da internet abertas ao mesmo tempo, enfim, ficam alternando a atenção entre diversas coisas. Segundo Kenski (2008), mesmo diante da televisão, a atitude se modificou: os jovens não são mais telespectadores passivos, eles ficam zapeando entre os canais, usam a internet e o celular para participar de pesquisas e interagir com a programação, gostam de participar e não ficam presos a um único espaço (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 13).

Essa nova forma de se relacionar deve-se muito à estrutura com a qual as páginas da internet são confeccionadas, por meio dos hipertextos, que são arranjos que permitem maior interação com o texto disponibilizado nas páginas. É possível, ao clicar em um link, ser dimensionado para outra página, ou para um vídeo etc. Assim, o usuário pode navegar de um endereço a outro e, por vezes, nem voltar à página inicial. Tal formato é característico das mídias digitais, não só do computador mas também telefones, tablets, entre outros dispositivos midiáticos (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 13).

Ao demonstrarem preocupação com a relação histórica entre tecnologias (dentre elas as TIC), sociedade e escola as autoras sintonizam seu trabalho com a dimensão Objeto de Estudo da mídia-educação (FANTIN, 2006), mais especificamente com seu aspecto relacional cultural. Outro ponto encontrado nessa primeira parte do material desenvolvido pelas professoras aparece quando elas tratam das tecnologias e de suas reconfigurações mais dinâmicas, as TIC, frisando suas possibilidades de contribuição para que o usuário rompa com a passividade no processo educacional e emita opinião de forma autônoma, interativa e co-criativa. Nesse ponto as autoras dialogam com a dimensão Instrumental-operativa das mídias em sua forma mediativa ou de suporte, utilizando-a para uma formação autônoma e interativa.

Seguindo com a análise do material impresso, para que os educandos possam ter mais informações a respeito desses pontos levantados, as autoras disponibilizam no AVA alguns textos que não são citados no decorrer do documento escrito. McLuhan também é apresentado

aos futuros pedagogos, à luz de suas leis, questões como softwares, obsolescência (tempo de duração previamente estipulado para as coisas), recuperação (restauração de padrões de comportamento, como o uso de correspondência na EaD) e reversão (volta ao que era no início, costumes e atos de outros tempos) são levantadas para o aprendizado. Segundo esse documento, são disponibilizadas no AVA mais informações referentes a Mc Luhan e suas contribuições na discussão das mídias.

Sobre a relação entre conhecimento e tecnologias na sociedade atual, são feitas considerações críticas a respeito da velocidade e do alto número de circulação de informações, sendo necessário, segundo as autoras, um olhar atento para elas, pois principalmente nas redes sociais circulam muitas informações falsas e enganosas. Para as autoras, um dos principais desafios existentes no processo de apropriação das TIC é “ter discernimento ao lidar com as informações veiculadas, afinal, nem todos têm as mesmas intenções e nem todas as ações na rede primam pela ética” (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 18).

Nesse ponto, as autoras estabelecem relação com a dimensão crítica da mídia-educação ou de Objeto de estudo, sob a ótica de entender as mídias/TIC como capazes de ideologização, de desconstrução cultural (RIVOLTELLA, 2012), precisando então lê-las criticamente. A tarefa do trabalho crítico passa a ser “desarmar” para ver o que há por de trás – por de trás da tela; por de trás das postagens no *Facebook*, *Twitter*, *Tinder*, *Whats app*; por de trás da edição de um filme, por de trás do telejornal, por de trás da imagem que a imprensa está difundindo sobre o que ela acha que seja a realidade (RIVOLTELLA, 2012).

As TIC passam a ser entendidas, então, como importantes na reconfiguração das relações humanas e na produção de conhecimento:

Tais transformações sociais, impulsionadas pelas TICs, levaram a mudanças significativas na forma de como nos relacionamos, hoje não ficamos mais passivos diante da informação, somos chamados a participar da construção do conhecimento coletivamente, a opinar, a interagir, enfim, além de consumir informação, podemos também criar e compartilhar conhecimentos (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 16).

O conhecimento, hoje, não é apenas aquele criado por especialista, ou cientistas, pela academia, mas também aquele criado e difundido por todos, especialmente por meio das redes sociais. Um exemplo da implicação de informações veiculadas na web na dinâmica social são os problemas enfrentados por governos autoritários em função do maior envolvimento de seus opositores e divulgação desses movimentos nas redes sociais e que têm um papel significativo na conscientização e mobilização das pessoas. Contudo, há também riscos quanto à veiculação de informações falsas,

enganosas ou que ferem a honra das pessoas. Recentemente página de uma respeitada agência de notícias (Associated Press) foi invadido por hackers, que postaram em um microblog, o Twitter, a falsa notícia de que havia ocorrido um atentado à Casa Branca, sede do governo dos Estados Unidos (MATERIAL IMPRESSO, 2013, pp. 16-17)..

Outro ponto destacado pelo material impresso diz respeito às potencialidades emergentes a partir da emissão de informação individual e do avanço do acesso gratuito à informação com o avanço das TIC e da Web.

Contudo é interessante pensar que mesmo uma pequena ação individual, como colocar uma página na web, no todo pode acarretar benefícios para o coletivo como a possibilidade de acesso livre e sem custo à informação. A Wikipédia, por exemplo, que é uma grande enciclopédia virtual, já ultrapassou em muito qualquer enciclopédia impressa feita pela humanidade. Algumas pessoas já perceberam que a rede não é um local somente de entretenimento, para simples contato com amigos, ou um ambiente somente dos adolescentes. É sim um espaço no qual é possível exercer atividades mais sérias ou profissionais, como a formação continuada. Essa percepção ocorre de uma forma mais tímida, por parte de uns, como professores e escolas, e de forma mais arrojada por outros, como é o caso do marketing e do comércio eletrônico (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 18).

Ao final dessa primeira unidade, é destacada, novamente, a importância e possibilidade de uso das TIC como meios para a aprendizagem, sendo criticado, porém, o seu uso somente para essa finalidade:

Nesse sentido, as TICs podem ser aliadas no processo de ensino e aprendizagem, pois oferecem a possibilidade de ampliação do espaço pedagógico da sala de aula e o alargamento das expectativas dos estudantes, de qualquer nível ou modalidade de ensino. Contudo, Kenski (2008) chama nossa atenção para o fato de que, até aqui, os principais dispositivos tecnológicos, como o computador e a internet, têm sido utilizados pela escola numa perspectiva instrumental, ou seja, apenas como ferramentas para auxiliar o processo educacional existente. É hora de repensar, ou, usando uma expressão própria da cibercultura, é hora de reconfigurar a escola e a Educação. Não estamos defendendo o total abandono das práticas existentes nos ambientes escolares em função das TICs, o que defendemos é que não basta lançar mão de dispositivos tecnológicos para dar ares de modernidade à Educação, é preciso questionar essa lógica. É preciso reinventar a forma como esses dispositivos serão utilizados e em que situações, para que eles possam efetivamente contribuir para aprendizagem das crianças e jovens que estão inseridos em uma nova dinâmica social e acostumados com novas formas de se relacionarem com o saber (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 19).

Após esta unidade as autoras as seguintes reflexões aos futuros pedagogos:

- a. destaque os principais conceitos de tecnologia, mídia e Educação.
- b. escreva sobre o papel do professor e do aluno frente ao contexto da chamada sociedade da informação.

Quadro 17: Análise unidade 1 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
Unidade	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental/operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
1	SIM	-	SIM	SIM	-

Fonte: *Dos autores*

UNIDADE 2 – Caminhos e entraves para o uso das tecnologias na Educação.

Essa unidade teve como objetivos apresentar aspectos positivos e negativos do uso das novas tecnologias na Educação, descrever pontos da relação professor-aluno que colaboram para a construção do conhecimento e explicitar os conceitos de “interatividade” e “Netiqueta”. As autoras iniciam afirmando que o campo da educação é influenciado pelas TIC e a partir daí, dão exemplos de mídias com potencial educativo, sendo citadas: os livros, jornais, televisão, computador e internet.

Referenciando-se em Viana, doutor em comunicações pela USP, o material impresso estruturante do componente curricular aponta que a utilização de TIC em sala de aula pode contribuir para a promoção intelectual de professores e educandos, além de proporcionar o desenvolvimento de habilidades de leitura e compreensão de signos próprios desses meios.

Com isso, ressalta-se a possibilidade de desenvolver a capacidade de fazer leituras críticas dessas linguagens e de seus conteúdos, inclusive para exercer uma prática cidadã potencializada pelas habilidades exigidas para interação com a sociedade e, com isso, exercer uma interferência social com maior eficiência (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 26).

Ainda a respeito das potencialidades das práticas pedagógicas relacionadas às mídias, as autoras entendem que a partir dessa relação as aulas podem se tornar mais interessantes e úteis na medida em que ampliam a gama de linguagens e conteúdos a serem apresentados e explorados. Entretanto, para isso ser positivo, ressaltam elas:

(...) é fundamental ocorrer uma prática pedagógica através de planejamentos e metodologias adequadas que considerem a relação do professor com o conteúdo em estudo e com seus alunos como sendo dialógica, ou seja, considerando seus alunos como sujeitos da aprendizagem, co-autores da produção de sentidos e significados sobre os conteúdos, e não como meros espectadores, assertiva que encontra eco na fala de Silva (2006) “não mais a prevalência do falar-ditar, mas a resposta autônoma, criativa e não prevista dos alunos, o rompimento de barreiras entre este e o professor, e a disponibilidade de redes de conexões no tratamento dos conteúdos de aprendizagem” (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 26).

Outros pontos considerados importantes na relação entre recursos tecnológicos e escola estabelecidos pelas autoras, está na consideração da existência de uma ruptura das barreiras dos muros da escola, possibilitando um “estudar contínuo com as TIC”, esteja o aluno onde estiver.

O professor, ao utilizar as diferentes mídias, instiga o aluno a acessá-las em casa ou no Laboratório de Informática no período em que não está na escola, fazendo com que o aluno estude diariamente, desenvolva a linguagem escrita ao registrar seu comentário, forme opinião, estimule a linha de raciocínio e tantas outras habilidades e competências fundamentais para seu desenvolvimento (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 28).

Aprender em rede, ou de forma interativa, para Cortellazo (2008) significa, entre outras coisas, estar conectado ao mundo da informação e do conhecimento que o espaço virtual pode oferecer, em especial nas redes sociais. Nesse sentido, as autoras entendem que existem algumas “regras de segurança” importantes para o uso da internet, elas são conceituadas de “Netquetas”:

As chamadas “Netquetas” são indicações de condutas para definir o tipo de comportamento que se deve ter ao usar os recursos disponíveis na rede. Não temos a pretensão de apresentar aqui todas as regras de “boa conduta” existentes, mas também não podemos deixar de considerar o quanto importante é lembrar de que algumas atitudes inadequadas ao convívio social no mundo físico também devem ser evitadas na convivência virtual (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 30).

Assim as autoras chegam ao final da discussão dessa unidade, propondo, como fechamento as seguintes questões reflexivas:

- a. Quais são os aspectos positivos e negativos do uso das novas tecnologias na Educação?

- b. Quais são os principais pontos da relação entre professor e aluno que colaboram para a construção do conhecimento, nesse contexto das TICs?
- c. Explícite o que você entendeu sobre os conceitos de “interatividade” e “Netiqueta”.

Nesta unidade a educação para as TIC é pensada em consonância com duas dimensões da mídia-educação: Objeto de Estudo, em seu aspecto de leitura crítica (ao ressaltarem a possibilidade de desenvolver a capacidade de fazer leituras críticas das TIC e de seus conteúdos) e Instrumental- operativa, em seu aspecto de suporte didático, ao pensarem as TIC e suas utilizações na educação como potencialidades mediativas para a construção do conhecimento de maneira interativa.

Quadro 18: Análise unidade 2 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
Unidade	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
2	SIM	-	SIM	-	-

Fonte: *Dos autores*

UNIDADE 3 – Mídias e tecnologias aplicadas no ensino presencial.

Com a sensibilidade que o pedagogo, que está sendo formado pela Educação a distância provavelmente irá trabalhar no ensino presencial, as autoras propõem nesse capítulo a estruturação de um plano de ação pedagógica (plano de aula) presencial, como atividade final do componente curricular, usando recursos tecnológicos.

Um dos destaques desse plano se dá na importância da construção de conhecimentos de forma coletiva e colaborativa por meio das redes sociais. O material impresso estruturante do componente curricular aponta que o uso dessas redes no processo de ensino aprendizagem é crescente, principalmente quando se trata das mais conhecidas, como o *Facebook* – dimensão Instrumental-operativa, como suporte didático. É sugerido que os educandos que já estão acostumados a interagir nesses espaços sejam orientados a fazer análises críticas dessas interações, olhando atentamente para o que é postado, comentado e compartilhado, o que sugere pensar a “ética do usuário” ou a educação para a produção, que contempla a dimensão de Objeto de Estudo da mídia-educação em seu aspecto de leitura crítica.

Eles podem ser encorajados a dar suas opiniões, falar sobre suas dificuldades e também ajudar os outros no que se refere à construção colaborativa e mútua do conhecimento. Educar para a/web requer, ainda, discutir valores, e isso só enriquece o processo de aprendizagem e pode transformar os alunos em criadores e divulgadores de conteúdo e não simples replicadores de futilidades na rede (MATERIAL IMPRESSO, 2013, p. 37).

Nesse processo de utilização das redes sociais para criação e análise crítica de conteúdos, as autoras destacam também a importância de ter em mente questões éticas de autoria. Elas frisam que é fundamental estimular o senso crítico dos estudantes e o discernimento, para que eles possam saber selecionar quais posturas são adequadas na *rede* ou não.

Para Rivoltella (2012) a mídia-educação apresenta algumas tendências a partir da desmediação e desprofissionalização presentes na sociedade contemporânea, dentre elas a de se preocupar com a emissão de opinião dos indivíduos.

Desmediação quer dizer que, graças à mídia-digital, não necessitamos da mediação, por exemplo, da TV para fazer TV, pois podemos colocar no ar um vídeo sem a mediação de uma empresa de TV (...). A outra lógica é a desprofissionalização, que podemos imaginar como uma consequência da desmediação. Em outras palavras, não é preciso ser jornalista para fazer jornalismo, uma vez que os serviços de um microblog como o Twitter, permitem-nos publicar artigos e notícias sem que eles passem pelos canais oficiais e sem que tenhamos formação específica em jornalismo (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Essa nova relação com as mídias constituiu-se em uma grande oportunidade de sermos emissores de informação em potencial, mas, ao mesmo tempo, acarreta uma nova preocupação, entendida por Rivoltella (2012) como educação de produtores que demanda leitura crítica para emissão. Rivoltella (2012) compreende essa ramificação da dimensão Objeto de estudo da mídia-educação como uma mudança de paradigma, que é definida por ele como *new media education*, nova mídia-educação.

Quer dizer que precisamos deixar de lado a história da mídia-educação? Não. Quer dizer que toda aquela história de acervos, conteúdos, conceitos e metodologias está “guardada” e tem sua utilidade. Contudo, a nova mídia-educação precisa da atenção a novos problemas (RIVOLTELLA, 2012, p. 26).

Quadro 19: Análise unidade 3 componente curricular eletivo: Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS

DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
Unidade	Dimensões e aspectos da mídia-educação contemplados				
	Instrumental/operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	Suporte Didático	Conteúdo	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
3	SIM	-	SIM	-	-

Fonte: *Dos autores*

Sintetizando, o material impresso analisado a partir da mídia-educação contempla em seu interior duas dimensões de relação com as TIC: Instrumental-Operativa, e Objeto de Estudo, nos aspectos de suporte didático e de leitura crítica, respectivamente.

Quadro 20: Análise unidades gerais do componente curricular Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO					
Unidade	CATEGORIAS				
	Dimensões da mídia-educação contempladas				
	Instrumental-operativa		Objeto de Estudo		Expressivo-produtiva
	SIM		SIM		NÃO
	SUBCATEGORIAS				
Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados					
Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)	
1	SIM	-	SIM	SIM	-
2	SIM	-	SIM	-	-
3	SIM	-	SIM	-	-
TOTAL	SIM	NÃO	SIM	SIM	NÃO

Fonte: *Dos autores*

CAPÍTULO 4 – PARA ALÉM DO QUE OS PPCs E OS COMPONENTES CURRICULARES PREVEEM: A VISÃO DOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELOS COMPONENTES CURRICULARES E O QUE NOS MOSTRA O AVA

De acordo com o que explicitamos na introdução dessa dissertação, neste capítulo analisaremos, em um primeiro momento, os questionários aplicados às professoras responsáveis pelos componentes curriculares que apresentaram educação para as TIC nos currículos dos cursos de Pedagogia a distância da UFJF e da UFSJ. Em um segundo momento, na última subseção (5.3), voltaremos nossos olhares para os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), espaços onde aconteceram as experiências pedagógicas dos

componentes curriculares. O capítulo quatro trouxe questões que serão relacionadas aos processos interpretativos e de análise deste capítulo.

Os questionários foram estruturados a partir de um roteiro (disposto nos anexos deste trabalho) e tiveram como objetivo identificar como as professoras dos cursos da UFJF e da UFSJ, responsáveis pelos componentes curriculares ligados à educação para as TIC, interpretavam/interpretam o próprio componente curricular em relação ao trabalho feito com às TIC. Para isso, indagamos às professoras a respeito das TIC mencionadas durante o componente curricular; das dimensões mídia-educativas contempladas no processo educativo para elas; das experiências desenvolvidas durante o componente curricular; dos possíveis processos formativos das próprias professoras para as TIC; e da relação direta entre o processo formativo pelo qual as profissionais passaram e o desenvolvimento do componente curricular. Dos quatro questionários enviados, obtivemos o retorno de três. Diante disso, ficamos impossibilitados de analisar o questionário ausente, referentes às respostas que seriam da professora responsável pelo componente curricular “Fundamentos da Educação a Distância do curso de Pedagogia da UFSJ”.

Quanto aos AVA, nosso objetivo consistiu na comparação entre: as potencialidades mídia-educativas apresentadas pelo PPC e, a interpretação das professoras a respeito do trabalho desenvolvido durante os componentes curriculares, com o que realmente aconteceu nas interfaces dos ambientes virtuais de aprendizagem. Um fator limitador foi apresentado na impossibilidade de termos acesso aos AVA dos componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFSJ, ficando essa parte da pesquisa restrita aos dois componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFJF. A seguir apresentaremos os sujeitos da pesquisa. As professoras que responderam aos questionários serão caracterizadas por suas respectivas universidades, pelos componentes curriculares ministrados e por suas atuações, inteirações e concepções a respeito da educação para as TIC.

UFJF

Professora Al. – Foi professora responsável pelo Componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação” no ano de 2014. É professora há 25 anos, com experiência no ensino básico e no ensino superior. Possui graduação em Direito e, em Pedagogia, especialização em Psicopedagogia clínico-institucional, mestrado na área de Educação. Atualmente é membro de um grupo de estudos relacionado à Educação e Comunicação, e professora da Escola Waldorf na cidade de Juiz de Fora.

Professora An. – Ministrou o componente curricular “Educação *Online*: Reflexões e Práticas” no ano de 2015. É professora há vinte anos, possuindo experiência tanto no ensino básico como no superior. Sua graduação, especialização e mestrado foram em Psicologia (Escolar/Educacional e Social), seu doutorado foi na área de Educação. Atualmente é professora efetiva da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Juiz de Fora. Suas pesquisas se dão no âmbito da Educação Infantil, Desenvolvimento Infantil e Formação de professores. É líder de um grupo de pesquisa que estuda ambientes e infância, é membro de outro grupo que direciona seus estudos para a geografia da infância.

UFSJ

Professora Di. – Foi professora do componente curricular “Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação” no ano de 2014, sendo responsável, inclusive, pela estruturação do material impresso que é utilizado como base para este. Tem experiência com a docência há aproximadamente 04 anos (ensino básico e superior). Possui graduação em Pedagogia, mestrado na área de Educação, curso de aperfeiçoamento em Educação a distância. Atualmente é analista educacional da Superintendência Regional de São João del-Rei e desenvolve pesquisas e estudos relacionados à Educação a Distância, Ensino de Arte, Educação/Formação Estética e Fenomenologia.

Importante destacar que a leitura e interpretação dos questionários se deram também pelo método de análise de conteúdo, buscando, como já mencionado, estabelecer proximidades com os dados já coletados e analisados em passagens anteriores deste trabalho. Essa estratégia possibilitou, em um primeiro momento, que compreendêssemos as informações coletadas, identificássemos relações pertinentes e impertinentes entre o que o currículo formal prevê para o componente curricular e os modos como as professoras o interpretaram, bem como se a formação das professoras compreendia a educação para as TIC. Em um segundo momento contribuiu para que comparássemos os dados levantados pelo curso da UFJF com as informações encontradas nas interfaces dos AVA, em busca de comparar as potencialidades mídia-educativas curriculares com o que realmente foi desenvolvido durante o componente.

Para isso elaboramos alguns pontos de análise que se desdobrarão nas próximas subseções deste capítulo:

- i. a respeito do componente curricular ministrado e como foram concebidas nele as TIC e seu ensino;

- ii. a formação dos formadores de professores: experiências formativas, concepções a respeito das TIC e relações com as experiências elaboradas/desenvolvidas no componente curricular;
- iii. as experiências elaboradas/desenvolvidas no AVA: olhares comparativos e mídia-educativos.

O primeiro ponto, problematiza quais TIC são feitas referências durante os componentes curriculares e de que forma (dimensão Instrumental-operativa; Objeto de estudo e/ou Expressivo produtiva). Ele propõe ainda um comparativo entre as respostas dadas pelas professoras e aquilo que a análise dos documentos curriculares apresenta.

O segundo ponto de análise, enfatiza os processos formativos para as TIC durante a formação inicial e continuada das professoras responsáveis pelos componentes curriculares pesquisados, buscando investigar suas relações com as experiências propostas durante a disciplina. Ele foi pensado devido ao interesse das profissionais formadoras em ministrarem componentes curriculares com a temática das TIC. Essa categoria evidenciará as experiências vividas (ou não) no âmbito da Educação para as TIC pelas professoras dos futuros pedagogos e a relação com a disciplina ministrada.

O terceiro ponto de análise, diz respeito à coleta e análise de dados a respeito da educação para as TIC no AVA de dois componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFJF. Essa investigação teve o intuito principal de perceber, a partir da mídia-educação, em que dimensões as TIC são tratadas na relação de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, a partir de um processo comparativo com os dados coletados nos outros momentos da pesquisa, propomos estabelecer uma análise entre as dimensões mídia-educativas previstas nos documentos curriculares e as que realmente foram desenvolvidas durante o componente curricular.

4.1 A RESPEITO DOS COMPONENTES CURRICULARES MINISTRADOS E COMO FORAM CONCEBIDAS NELES AS TIC E SEU(S) ENSINO(S).

Para Bazalgette (apud Fantin 2006, pp. 46-47) a mídia-educação deve aumentar a compreensão (crítica) dos meios, sendo eles muitos e variados: televisão, cinema, vídeo, rádio, fotografia, música popular, materiais impressos, dentre outros. A questão problematizadora inicial dessa subseção é direcionada à curiosidade de investigar quais TIC se fizeram presentes durante os processos educativos dos componentes curriculares e também quais dimensões mídia-educativas.

Segundo Bazalgette (apud Fantin, 2006, pp. 46-47), o BFI (*British Film Institute*), já citado nesse texto, apresenta em suas considerações de currículos mídia-educativos seis áreas-chaves que constituem o âmbito da intervenção didático-educativa, dentre elas se encontra a área *categórica*, que diz respeito aos tipos de mídia e suas especificidades.

Para Rivoltella (2002), cada mídia, desde as mais modernas como as TIC até as mais tradicionais como a impressa, apresenta características e tipos de textos singulares. Elas assumem diferentes formas (ficção, rádio, cinema, etc); diferentes técnicas de elaboração; diferentes linguagens de produção de significados e de estruturas narrativas; diferentes representações e, por fim, atingem a diferentes públicos. Diante disso, torna-se importante investigar quais mídias/TIC foram utilizadas ou mencionadas nos componentes curriculares dos cursos de Pedagogia a distância pesquisados.

Para Kenski (2005), quando são feitas referências ao uso de mídias na EaD as principais delas são as mais novas oportunidades tecnológicas de informação e comunicação, como a internet e seus desdobramentos. Isso, de certa forma, já é esperado se considerarmos que a maioria dos projetos educacionais a distância são mediados pela internet e seus desdobramentos. Entretanto, o uso de programas televisivos, filmes, vídeos, rádio, jornal e outras manifestações impressas não podem ser negligenciados, eles são importantes para que a natureza de cada mídia seja aprendida. Para Kenski (2005), cada um dos suportes midiáticos necessita de cuidados diferentes em suas especificidades.

No curso de Pedagogia a distância da UFJF, em seu primeiro componente curricular analisado “**Tecnologia da Informação e da Comunicação**”, a professora *Al* respondeu que durante suas aulas ela e os tutores fizeram referências ao “computador, cinema, rádio, TV e internet”. No que tange às dimensões da mídia-educação, *Al* afirmou que o processo educativo com as mídias/TIC se deu em duas dimensões mídia-educativas: Instrumental-operativa, definida por ela como ferramenta de aprendizagem que contribui para a busca da co-autoria e do desenvolvimento da criatividade comunicativa; e como Objeto de estudo, “levando professores e estudantes a refletirem seu uso (das TIC) frente à educação e à sociedade, uma vez que as mídias estão presentes não apenas nos processos de aprendizagem, como também nos processos sociais que envolvem a comunicação e a cultura”

Neste momento, é importante destacar que as análises das potencialidades dos documentos curriculares que fundamentam o componente curricular apontavam para essas mesmas duas dimensões da mídia-educação, não contemplando apenas a dimensão Expressivo-produtiva das TIC, esquematizada a partir do aspecto Produção/criação das TIC, visando ao desenvolvimento de competências colaborativas direcionadas para a produção de

novos conteúdos tecnológicos, como por exemplo: *sites*, blogs, perfis em redes sociais, vídeos etc.

A professora *An*, responsável pelo segundo componente curricular relacionado à temática de Educação para as TIC do curso de Pedagogia a distância da UFJF (**Educação Online: Reflexões e Práticas**), mostrou entendimento que, juntamente com seus tutores, trabalhou com experiências formativas relacionadas às seguintes mídias: celular na sala de aula, produções de vídeos e, principalmente, a mediação pelo computador conectado a web.

Segundo a professora, o foco foi direcionado ao “pensar a utilização das TIC pelos estudantes de Pedagogia como ferramenta para construir conhecimentos e desenvolver as aulas no mundo contemporâneo”. Entretanto, ao interpretarmos a descrição do trabalho realizado pela professora no decorrer do questionário, nos parece que ele incidiu em outras dimensões mídia-educativas para além do uso Instrumental-operativo e seus aspectos. Quando é ressaltado por *An* que as experiências formativas buscavam: refletir a utilização do celular em sala de aula; a produção de vídeos e, de forma ampla, a construção de conhecimentos para desenvolver aulas na contemporaneidade, percebemos características que se aproximam das dimensões Objeto de Estudo (aspecto de leitura crítica e relacional cultural) e Expressivo-productiva (produção/criação de mídias/TIC). O plano de ensino (ementa e referenciais bibliográficos) apresentou questões/potencialidades referentes a essas mesmas dimensões mídia-educativas e seus respectivos aspectos.

Já no curso da UFSJ a professora *Di*, que ministrou o componente curricular “**Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação**” no ano de 2014, nos respondeu que as principais mídias que compuseram as reflexões do trabalho pedagógico foram as digitais. *Di* justificou sua escolha dizendo que a motivação para isso se deu pelo próprio perfil do público para qual o componente curricular foi destinado, sendo eles da EaD, e também, por essa modalidade de ensino ser mediada preponderantemente pelas mídias-digitais.

Quanto às dimensões mídia-educativas, *Di* compreende que:

Nessa disciplina, majoritariamente, o ensino das TIC ficou na esfera do suporte para outras aprendizagens, sendo essas aprendizagens zelosas pela busca da autonomia e da co-autoria, embora tenhamos feito um esforço de tentar levar os alunos a reflexão acerca das tecnologias na sociedade e na educação, contudo acredito que tal reflexão tenha ficado um tanto superficial.

(...) Outra experiência interessante foi a troca de materiais entre os alunos, materiais esses que foram produzidos como atividades durante a disciplina, por exemplo, planejamento de atividades que utilizariam algum dispositivo tecnológico. A troca de materiais e mesmo a produção coletiva desses materiais é algo bastante característico dos ambientes virtuais, portanto entendemos que tivemos experiências bastante produtivas.

Ao contrário do que *Di* afirma, são percebidas em suas respostas duas dimensões da mídia-educação, alguns de seus respectivos aspectos e importantes elementos relacionados à temática pesquisada. Analisando o questionário, houve reconhecimento por parte dela de que o ensino das TIC se deu, majoritariamente, como suporte didático ou na dimensão Instrumental-operativa, em consonância com a construção de autonomia e de co-autoria. Nas respostas, ainda é perceptível a existência de uma tentativa de trabalho na dimensão Objeto de Estudo, em seu aspecto de Leitura crítica e Relacional-cultural, onde a professora reconhece que tal reflexão tenha ficado “um tanto superficial”.

Essa análise vai ao encontro dos dados encontrados nas potencialidades dos referenciais bibliográficos desse componente curricular no capítulo anterior, porém é visível uma pequena dissensão entre tais potencialidades quando a professora afirma em uma de suas respostas ao questionário que seus alunos criaram um grupo no *Facebook* para trocas e construções entre eles. Essa medida contempla a dimensão Expressivo-produtiva das TIC, indo além do que o currículo previa. *Di* ainda afirmou que o grupo no *Facebook* permitiu estender o período de contato com os educandos, mesmo depois do encerramento no *moodle*.

Ao pensar sobre o significado que as tecnologias assumem em nossas vidas, Fantin (2012) destaca que a partir de mediações mídia-educativas, sejam elas institucionalizadas ou não, a formação pode se tornar autoformação, sendo, ao mesmo tempo, objeto e instrumento daquilo que nos constitui e que somos. Nessa perspectiva, a criação do grupo no *Facebook* por parte dos estudantes pode ser interpretada como uma resposta aos estímulos das mediações estabelecidas pela professora e pelos próprios educandos, vindo eles a internalizarem e, de forma autônoma, superarem as próprias finalidades estipuladas pelo currículo.

Para Fantin (2012) essa dimensão de autoria como resposta à formação revela-se fundamental em um momento em que as TIC reconfiguram rapidamente tudo ao nosso redor. A autoria também pode ser compreendida, segundo a autora, no sentido de criação, reconhecendo e se compreendendo como sujeito de seu próprio processo de formação.

4.2 A FORMAÇÃO DOS FORMADORES DE PROFESSORES: EXPERIÊNCIAS FORMATIVAS, CONCEPÇÕES A RESPEITO DAS TIC E RELAÇÕES COM AS EXPERIÊNCIAS ELABORADAS/DESENVOLVIDAS DURANTE OS COMPONENTES CURRICULARES.

Esse segundo ponto de análise originou-se a partir da busca por respostas para as questões de investigação deste trabalho. Evidenciaremos nele as experiências vividas (ou não) no âmbito da Educação para as TIC pelas professoras dos estudantes de Pedagogia e a representação de tais experiências no desenvolvimento dos componentes curriculares.

Como já destacado nesta dissertação, diversos pesquisadores (Belloni 2001, Buckingham 2003, Fantin 2006, Girardello 2008, Gonnet 2004, Guareschi e Biz 2003, Pires 2002, Rivoltella 2012) têm ressaltado a importância da formação dos professores para as competências críticas e criativas que permeiam as Tecnologias de Informação e Comunicação. Para Fantin (2006), os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das TIC, que exercem importante papel de grande mediadora entre os sujeitos e a cultura mais ampla, modificando as interações coletivas. Fantin e Rivoltella (2012) também entendem a necessidade do desenvolvimento de competências ligadas às mais variadas formas de comunicação e tecnologias para que os professores consigam somar forças em prol dos desafios postos pela sociedade contemporânea altamente tecnologizada.

Estando essas questões inseridas em todos os contextos e permeando todas as disciplinas escolares, é necessário, segundo Fantin e Rivoltella (2012) que todos os professores, além de conhecerem sua disciplina, sejam capazes de atuar com os meios de comunicação e de contribuir e acompanhar a reflexão crítica dos e com os estudantes sobre esses meios.

Esse contexto, apesar de não ser relativamente novo, contando com discussões da UNESCO desde meados do século passado, tem adentrado recentemente os cursos de formação de professores. Muitas são suas possibilidades nos cursos de formação, dentre elas o curso de Pedagogia da UFJF aponta, no *corpus* de seu PPC, pela preferência de preparação de seus professores formadores e tutores de forma contínua, sendo essa preferência, inclusive, mais expressiva do que a intencionalidade direta de formar os estudantes de Pedagogia para o diálogo crítico com as TIC (ressalvando-se, contudo, as intenções dos componentes curriculares que discutem essa temática).

Aliado a esses elementos, o PPC da Pedagogia UFJF demonstra preocupações com a formação de seus professores formadores e tutores para a superação do sentido do uso da

técnica apenas por si mesma em ambientes virtuais. Nesta direção, os responsáveis pela elaboração do projeto entendem como possível solução para essa questão a oferta de algumas possibilidades formativas para seus profissionais, no âmbito das TIC e da docência online. Tais possibilidades vão desde cursos de formação inicial até a organização de debates e grupos de estudos.

A partir das análises dos questionários respondidos pelas professoras foi possível identificar que as diversas estratégias formativas supracitadas garantem a aproximação ou reaproximação dos docentes formadores das necessidades de diálogos na perspectiva das TIC, como aponta a resposta da professora *Al*. Perguntada se a professora responsável pelo componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação” no ano de 2014 já havia participado de experiências formativas para as TIC, ela nos respondeu: “Sim, na formação continuada, quando iniciei meu trabalho como tutora do curso de Pedagogia a distância da UFJF e, depois, enquanto professora desta disciplina”.

Para *Al* as experiências desenvolvidas durante o componente curricular são resultantes, principalmente, dessas oportunidades formativas. A professora entende que os cursos de formação sempre contribuíram, e que a experiência desenvolvida por ela como tutora desta disciplina e de outras, bem como os estudos e pesquisas realizados no grupo de Estudos que participa, voltados para a Educação e Comunicação, também foram importantes.

As formações oferecidas dentro da instituição de ensino demonstram terem contribuído para o desenvolvimento de competências sobre as TIC. Apesar de entendermos que o contexto de experiências informais – contato com as TIC no próprio cotidiano – contribui para o enriquecimento do repertório de aprendizagem, é sabido que a complexidade das TIC têm exigido, cada vez mais, algum tipo de formação direcionada, que vá além da interação técnica, que é um tipo de interação comum nos espaços extra institucionais.

Nesse mesmo caminho a Professora *An*, que ministrou o componente curricular “Educação *Online*: Reflexões e Práticas”, respondeu que não teve em sua formação inicial discussões voltadas para as TIC, pois, segundo ela, quando se formou em Psicologia, nos anos de 1980, “nem se falava nisso” (*ipsis litteris*). Na formação continuada à professora fez apenas cursos breves de capacitação para a utilização de plataformas nas universidades em que atuou, todos na perspectiva Instrumental-operativa.

Um dos desafios postos à formação continuada dos professores formadores se dá justamente na necessidade de formar para além das competências técnicas instrumentais, considerando as necessidades contemporâneas. É preciso ter consciência de que, ao oferecer formações restritas à dimensão instrumental para as TIC, as instituições acabam oferecendo

uma didática ultrapassada, que não dá mais conta das necessidades contemporâneas e das potencialidades das novas tecnologias (FANTIN, RIVOLTELLA, 2012).

Essa situação nos levou a um questionamento: se as análises do plano de ensino e das respostas da professora ao questionário demonstram um trabalho pedagógico que se organizou a partir de todas as dimensões da mídia-educação, como pode a professora *An.* ter sido formada somente para a dimensão Instrumental-operativa?

Essa questão pode ser sanada, ou ao menos pensada, a partir de outra resposta da professora *An.* ao questionário. Perguntada se as experiências desenvolvidas no componente curricular são resultantes das experiências formativas para as TIC, ela nos respondeu que não, em seguida complementou dizendo que “elas são fruto de estudos particulares e da contribuição da equipe de tutores no planejamento e desenvolvimento”.

Obviamente, o tema da inter-relação entre TIC e formação de professores não se resume ou se esgota nos espaços educacionais, o que possibilitou à professora ter se inteirado desse debate a partir de seus estudos particulares. Sabemos que, devido à obrigatoriedade, os tutores passaram pelo processo de formação continuada ofertado pelo próprio curso de Pedagogia a distância da UFJF, tendo sido eles, provavelmente, os principais responsáveis pelas relações mídia-educativas percebidas no componente curricular. Contudo, para analisarmos detalhes a respeito da relação dos tutores com a educação para as mídias seria necessário um desdobramento desta pesquisa com esses novos sujeitos, ficando aqui uma possível abertura para continuidade deste trabalho.

Dando destaque também à importância da formação continuada de professores para a educação para as mídias, *Di*, professora formadora do componente curricular “Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação”, do curso de Pedagogia a distância da UFSJ, respondeu em seu questionário que não teve direcionamento para refletir a respeito da temática pesquisada em sua formação inicial. Segundo ela, suas experiências se deram a partir de um curso voltado para o trabalho com a formação de docentes em EaD, organizado pela UFMG, e por meio da atuação direta como professora e orientadora, durante a qual vivenciou momentos e discussões importantes.

Nas falas da professora *Di* é perceptível que suas experiências de formação continuada não foram desenvolvidas no curso de Pedagogia a distância da UFSJ. Ela ainda destaca que tais experiências “certamente influenciaram muito em seu trabalho”. Essa situação pode ser interpretada e associada em dois aspectos: a) diferente da UFJF, a UFSJ pode ter seu foco menos destinado à preparação de seus tutores e professores para as TIC; e/ou b) falta de interesse da professora formadora em participar de capacitações no âmbito do curso.

Mendes (2008) entende a formação continuada como elemento fundamental para que os professores possam se atualizar de discussões necessárias, desencadeadas por um contexto social balizado por rápidas mudanças. A temática da formação continuada é apontada pelo autor também como importante para a melhoria da qualidade do sistema educativo como um todo.

Longe de querermos esgotar tal discussão, nos parece que, nessa segunda categoria de análise, a formação continuada, por meio de ofertas dos próprios cursos responsáveis pelos componentes curriculares ou por outras disposições (leituras extra institucionais e cursos em outras instituições), desenvolveu um papel importante de preparação dos professores para o desenvolvimento de discussões que permeiam o universo das TIC, vindo a influenciar no trabalho, nas propostas e nas dimensões mídia-educativas desenvolvidas no próprio componente curricular. Quanto à formação inicial dos professores formadores, é perceptível uma lacuna no processo de educação para as TIC, o que é compreensível considerando que essas discussões são relativamente recentes nos cursos de formação inicial de professores.

4.3 AS EXPERIÊNCIAS ELABORADAS/DESENVOLVIDAS NO AVA: OLHARES COMPARATIVOS E MÍDIA-EDUCATIVOS

Essa subseção prevê, em um primeiro momento, a observação e análise das experiências pedagógicas relacionadas às TIC desenvolvidas no AVA dos componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFJF. É importante ressaltar novamente que não tivemos acesso ao AVA dos componentes do curso de Pedagogia da UFSJ. Em seguida, estabeleceremos uma relação crítica entre as dimensões mídia-educativas encontradas nas experiências pedagógicas dispostas no AVA e os dados já coletados e analisados referentes ao PPC e as respostas dos questionários dos professores.

Os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) se constroem a partir de interfaces como chats, banco de dados, wikis, links e correio eletrônico, que contribuem para que seja possível o desenvolvimento de experiências pedagógicas. A aprendizagem nos ambientes virtuais, desde que feita de maneira potencialmente adequada, pode ampliar e modificar a percepção de determinado assunto juntamente com a construção da autonomia, interatividade e colaboração.

Diante do cenário social atual caracterizado pela utilização e pelas potencialidades das TIC, cabe aos professores o entendimento de que as formas de educação, principalmente as mediada por essas tecnologias, requerem sua consideração de forma crítica e criativa

(FANTIN, 2006). O AVA constitui-se como um rico espaço de possibilidade para fazer educação para as mídias/TIC, pois nele as experiências e os conhecimentos podem ser imediatamente vistos, revistos e por vezes modificados.

Partindo dessas considerações, começaremos analisando o AVA do componente curricular “**Tecnologia da Informação e da Comunicação**”. Analisaremos a oferta da disciplina para o polo de Barroso, considerando que ela se deu durante os meses de março a julho de 2014.

Adentrando o conteúdo do AVA, percebemos que a professora *Al* adotou como estratégias de apresentação inicial a escrita de um texto e a produção de um vídeo. Neles, além de se apresentar e apresentar seus tutores, ela deu uma prévia do que estava previsto para o componente curricular, destacando que estudariam o papel das Tecnologias da Informação e Comunicação na produção contemporânea de informação e de conhecimento. Segundo ela, o objetivo geral do componente curricular consistia em compreender as TIC em seu viés educativo como formadora da cultura das novas gerações, a partir de seus conteúdos e de suas linguagens.

Na primeira semana os estudantes tiveram um espaço para se apresentarem e conhecerem seus colegas. Como primeira atividade os estudantes foram orientados a escolher um desenho marcante na infância, as opções foram apresentadas por meio de imagens dos principais personagens. Os mais escolhidos foram os Smurfs, seguidos de Caverna do Dragão.

Quadro 21: Análise semana 1 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
1	- Instrumental-operativa: Suporte didático.

Fonte: *Dos autores*

Acompanhando a discussão da infância iniciada na semana um, a semana dois relacionou tal temática com as mídias, o objetivo foi o de refletir a respeito do papel exercido por elas nessa importante fase da vida. A professora *Al* e seus tutores propuseram para isso que os estudantes assistissem ao vídeo "A casa" (2004), dirigido por Andrés Lieban e, posteriormente, participassem do fórum de discussões da semana.

Após ter assistido a animação "A casa", os estudantes foram provocados a responder questões ligadas: ao tempo que dedicavam a TV na infância, se durante essa fase eles iam ao cinema, se algum filme foi marcante e/ou se eles possuíam algum personagem de desenho animado favorito. Feito esse mapeamento foi possível observar que a TV esteve presente

como uma grande companheira de infância, enquanto o cinema nem tanto. As respostas permitiram conhecer um pouco de cada um dos estudantes, o apontamento inicial foi o de que todos, de uma maneira ou de outra, viveram momentos marcantes com as mídias de sua época. A professora e as tutoras aproveitaram esse momento para começar e ressaltar a influência desses meios, disponibilizando, sem maiores problematizações nesse momento, os textos “Integração de Mídias e Educação” e “Para que serve a Netiqueta” que tem por objetivo fazer refletir a respeito das mídias que permeiam nosso dia a dia e a sociedade, bem como algumas regras importantes para o bom uso delas.

Quadro 22: Análise semana 2 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
2	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Leitura crítica e relacional-cultural.

Fonte: *Dos autores*

A semana três contou com a leitura do texto “As TIC: mídia visual e escola”, de Eliane Borges, com o vídeo “A cultura das mídias e educação”, de forma a complementar a leitura do texto. O terceiro fórum foi aberto, sendo o segundo de discussão, ele foi deslocado para a semana quatro, por esse motivo consideraremos sua análise mídia-educativa para a próxima semana. Vale ressaltar que, no “Para saber mais...”, que é destinado a curiosidades e dicas dos professores, foram ofertadas outras leituras para contribuir com o aprendizado, elas traziam em seu interior o significado de mídias e exemplos de suas variações de acordo com o tempo e as mudanças tecnológicas.

Quadro 23: Análise semana 3 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
3	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Relacional-cultural.

Fonte: *Dos autores*

Na semana quatro foi realizado o fórum avaliativo que apresentou reflexões sobre o texto “As TIC: Mídia visual e escola”. A discussão central se deu no papel das TIC na sociedade contemporânea e o impacto delas na escola. A professora e as tutoras pediram para que os estudantes destacassem no fórum os objetivos traçados pela autora do artigo, frisando para o grupo suas impressões a respeito dos mesmos. A partir disso surgiram reflexões a

respeito: da TV no cotidiano infantil, suas influências e a necessidade de mediação; o papel das mídias frente ao processo educacional; mudanças provocadas pelas mídias na sociedade contemporânea; possibilidades de integração das TIC no universo escolar. Destaco algumas contribuições que ajudaram na construção das questões propostas anteriormente, vejamos:

J. D. - "As TIC como ferramentas pedagógicas são recursos que o professor terá no processo de ensino-aprendizagem, onde ele será o mediador na construção do conhecimento".

R. D. - "Para que os professores tenham condições de trabalhar com as TIC, é necessário que entendam a sua importância e o significado dos meios de comunicação. Como diz a Prof. Eliane, um dos principais problemas é que os professores, formados na cultura escrita, não percebem a riqueza das possibilidades pedagógicas que as TIC oferecem".

N. O. - "Como integrar as TIC no universo escolar? Hoje em dia a cultura digital nos permite compartilhar a aprendizagem, além de ter mais autonomia. Então, é preciso incorporar a utilização da informática no processo ensino-aprendizagem, oportunizando o acesso a variadas fontes de consulta e pesquisa, como também diferentes possibilidades de interação".

L.P. - "Novelas e propagandas não só disseminam conhecimento, como também, ideias e padrões de comportamento".

F. P. - "A televisão influencia em escolhas (compra, moda e até em relacionamento com outras pessoas), pois ela tem mais recursos de informações através da imagem e escola traz os conhecimentos da escrita e da leitura para seus alunos".

Quadro 24: Análise semana 4 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA 4	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Leitura crítica e Relacional-cultural.

Fonte: *Dos autores*

Na semana cinco, foi proposta aos estudantes a realização da leitura do texto "A imaginação Infantil e as Histórias da TV" de Gilka Girardello. Para complementar a leitura, foi disponibilizado o vídeo "A quem se endereça a TV". A discussão dessas atividades foi organizada para a semana de número seis, assim nossa avaliação mídia-educativa da atividade também será redimensionada para tal semana.

Quadro 25: Análise semana 5 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-
--	------------------------------------

SEMANA 5	EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático.

Fonte: *Dos autores*

As atividades relacionadas ao “A Imaginação Infantil e as Histórias da TV” (Gilka Girardello) e ao vídeo "A quem se endereça a TV", como já destacado, foram direcionadas para essa sexta semana. Para isso foi aberto o quarto fórum, sendo ele o terceiro de discussão, nele as reflexões se deram a respeito do universo da imaginação infantil e a influência das histórias e da mídia, especialmente da TV. A tutora e os estudantes também destacaram como os educadores podem usar a TV como aliada no processo de ensino-aprendizagem, enfatizando a leitura crítica e seu uso instrumental.

Quadro 26: Análise semana 6 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA 6	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Leitura crítica e Relacional-cultural.

Fonte: *Dos autores*

Na semana de número sete foi trabalhado um vídeo que complementou o tema abordado no texto “A imaginação infantil e as histórias da TV”, de Gilka Girardello. O vídeo se resume a uma entrevista com Bernie Dodge, coordenador do *Webquest* na Universidade de San Diego. O *WebQuest* é entendido por seu criador como um método investigativo para o uso da internet na Educação, onde os estudantes poderão ter em um mesmo espaço diversos links que os levarão a sites que tratam do tema estudado naquele momento. Outro ponto salientado é que essa ferramenta proporciona trocas de informações e ideias entre os próprios estudantes, visando a construção de conhecimento de forma coletiva. O papel do professor analisado mídia-educativamente, passa ser o de criar esse ambiente e suas páginas que vão guiar as atividades das crianças, além de tirar possíveis dúvidas que elas venham a ter.

Foram postados no "Para saber mais...", alguns links que traziam mais informações a respeito do recurso pedagógico *WebQuest*. Neles os estudantes foram orientados a refletir sobre as características básicas dessas ferramentas, bem como também receberam dicas de manuseio e foram estimulados a criarem um *WebQuest*.

Quadro 27: Análise semana 7 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
---------------	--

7	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental-operativa: Suporte didático e como Conteúdo a ser ensinado. - Expressivo-produtiva: Produção/criação (TIC)
---	--

Fonte: *Dos autores*

Na semana oito os estudantes tiveram um encontro presencial com a professora e os tutores. O tema desse encontro foi “Práticas do *moodle*”, porém no AVA não constam informações diretas sobre o desenvolvimento dessas atividades, o que impossibilita a análise das dimensões mídia-educativas desenvolvidas nessa semana.

Quadro 28: Análise semana 8 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA 8	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
--------------------	--

Fonte: *Dos autores*

Nas duas últimas semanas, nove e dez, a professora e os tutores optaram por dar continuidade ao trabalho iniciado na semana sete com a ferramenta de aprendizagem WebQuest. O objetivo foi aprofundar os conhecimentos sobre o tema “Cinema e educação” por meio dessa estratégia pedagógica. Os estudantes foram orientados a utilizarem seus saberes prévios e experiências de vida para contribuir com o desenvolvimento da atividade. Dessa forma, a WebQuest apresentou um importante papel mediador no processo de aprendizagem articulado a partir da realidade do cotidiano da turma. O cinema recebeu um trato pedagógico crítico, sendo pensando em consonância com a sociedade, a escola e também em sua essência, sendo entendido como mídia.

Quadro 29: Análise semana 10 do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

SEMANA 10	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Relacional-cultural e Leitura crítica.

Fonte: *Dos autores*

Feitas essas análises, é possível afirmar que o componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação” buscou compreender majoritariamente as TIC como produtoras e difusoras de conhecimento e também como fenômenos culturais intensamente presentes em nossa sociedade. Foram analisadas as mídias entendidas como tradicionais: a

TV, o vídeo e o cinema; e em seguida os estudos se voltaram para o atual momento digital caracterizado principalmente pelo computador conectado a web.

A partir dessas reflexões, a professora e os tutores articularam a integração das TIC no universo escolar, bem como problematizaram o papel do professor e da escola nesse novo contexto sócio comunicacional. Para isso pautaram-se das três dimensões da mídia-educação e seus respectivos aspectos: Objeto de Estudo: Leitura crítica e Relacional-cultural; Instrumental-operativa: Suporte didático e entendimento das TIC como conteúdo instrumental a ser ensinado; Expressivo-produtiva: Produção/criação das TIC.

Se relacionarmos esses dados diagnosticados no AVA com as potencialidades mídia-educativas previstas pelos referenciais bibliográficos, perceberemos que os referenciais não traziam em seus documentos elementos para a dimensão Expressivo Produtiva e para o aspecto das TIC como conteúdo instrumental a ser ensinado, pertencente a dimensão Instrumental-operativa, ou seja, a prática pedagógica conseguiu ir além do que era previsto no currículo. A professora Al também teve dificuldades em reconhecer a dimensão e o respectivo aspecto citado acima, pois, segundo ela, o processo educativo do referido componente curricular se deu em duas dimensões mídia-educativas: Instrumental-operativa, definida por ela como ferramenta de aprendizagem que contribui para a busca da co-autoria e do desenvolvimento da criatividade comunicativa; e como Objeto de estudo, “levando professores e estudantes a refletirem seu uso (das TIC) frente a educação e a sociedade.

Situando essa discussão é importante frisarmos que a dimensão Expressivo-produtiva e o aspecto das TIC como conteúdo a ser ensinado foram contemplados nas intervenções realizadas no AVA por meio de um documento postado no espaço "Para saber mais. Esse referido documento não foi discutido e nem trabalhado diretamente com os estudantes, tendo apenas como finalidade trazer mais informações a respeito do recurso pedagógico *WebQuest*, dentre elas a orientações tutoriais e o estímulo a criação desse recurso. Talvez essas sejam possíveis justificativas para a não percepção da professora quanto aos elementos citados acima.

Quadro 30: Análise geral das semanas do AVA, componente curricular Tecnologia da Informação e da Comunicação

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: TECNOLOGIA DA INFORMAÇÃO E DA COMUNICAÇÃO			
<u>CATEGORIAS</u>			
Dimensões da mídia-educação contempladas			
	Instrumental-operativa	Objeto de Estudo	Expressivo-produtiva

10 SEMANAS	SIM		SIM		SIM
	SUBCATEGORIAS				
	Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados				
	Suporte Didático	Conteúdo (Forma de utilização)	Leitura Crítica	Relacional Cultural	Produção/Criação (TIC)
	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: *Dos autores*

Já o componente curricular “**Educação Online Reflexões e Práticas**”, por sua vez, foi ofertado durante o período de Setembro a Dezembro de 2015, analisaremos a oferta para o polo de Tiradentes. Como estratégia de ensino, a professora iniciou o componente curricular disponibilizando um vídeo de apresentação do coletivo de tutoras. Cada tutora apresentou um poema ligado a temática das TIC, o primeiro criticava a aceitação do determinismo tecnológico; o segundo e o terceiro ponderavam a importância de não sermos nem apocalípticos e nem integrados desses novos meios; o quarto e último poema, na mesma direção do segundo e do terceiro, tecia comentários a respeito da importância de enxergamos tanto os pontos positivos quanto os negativos da internet (Objeto de Estudo: Relacional cultural e leitura crítica; Instrumental-operativa: Suporte Didático). Juntamente com essa atividade a professora pediu para que os estudantes criassem um pequeno vídeo de apresentação, assim como a equipe fez, e para isso disponibilizou um tutorial de gravação de vídeo (Expressivo-produtiva: Produção/criação TIC; Instrumental-operativa: Suporte didático e Conteúdo).

Quadro 31: Análise semana 1 do AVA, componente curricular Educação Online: Reflexões e Práticas

SEMANA 1	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	<ul style="list-style-type: none"> - Instrumental-operativa: Suporte didático e Conteúdo. - Objeto de Estudo: Relacional cultural e leitura crítica. - Expressivo-produtiva: Produção/criação TIC

Fonte: *Dos autores*

Na semana dois, de vinte e um a vinte e sete de Setembro, a professora e as tutoras optaram por estudar a respeito dos tempos e dos espaços das novas vivências educacionais e dos novos paradigmas de aprendizagem. O texto utilizado foi “Tecnofobia & Tecnofolia”, de autoria de Demo (2009), não previsto na bibliografia, e o vídeo Metodologia ou Tecnologia, também não previsto na bibliografia. Sob a análise mídia-educativa, percebemos relações com

as dimensões de: Objeto de Estudo: Relacional cultural e leitura crítica; e Instrumental-operativa: Suporte didático. Para isso foi aberto um fórum de discussão onde os estudantes tiveram o compromisso de responder questões postas pela tutora responsável.

Quadro 32: Análise semana 2 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 2	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Relacional cultural e leitura crítica.

Fonte: *Dos autores*

Na semana três, de vinte e oito de setembro a quatro de outubro, os estudantes tiveram como proposta dois fóruns de discussões, um continuando o diálogo da segunda semana e outro a respeito do capítulo 2 do livro “Polegarzinha”, de Michel Serres (2013), onde os estudantes responderam perguntas propostas pelas tutoras. A respeito do livro, o debate se deu a partir da indagação do que os estudantes entenderam com a seguinte frase de Serres: “Assim como ela [a Polegarzinha], ultimamente todos nos tornamos São Denis” (SERRES, 2013, p.26). O enfoque foi a reflexão das novas concepções do aprender e do ensinar na escola, a partir do entendimento que vivemos em uma sociedade altamente tecnologizada.

Quadro 33: Análise semana 3 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 3	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de Estudo: Relacional cultural.

Fonte: *Dos autores*

Entre os dias cinco de outubro e onze de outubro, aconteceu a quarta semana de desenvolvimento do conteúdo “Educação Online: Reflexões e Práticas”. Nesta semana foi proposto um movimento interdisciplinar, dialogando com a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos e Prática Escolar em Ciências II (Instrumental-operativa: Suporte didático). A ideia central era que os estudantes realizassem uma entrevista com criança(s) utilizando um recurso tecnológico para a produção de dados, o áudio (Expressivo-produtiva: Produção TIC). Para isso foi disponibilizado um tutorial de produção de áudio (Instrumental-operativo: Conteúdo).

Quadro 34: Análise semana 4 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-
--	------------------------------------

SEMANA 4	EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático e Conteúdo - Expressivo-produtiva: Produção/criação TIC.

Fonte: *Dos autores*

Para a semana cinco (doze de outubro a dezoito de outubro) considerou-se a presença das tecnologias no cotidiano das pessoas no contemporâneo, com o intuito de refletir sobre a cibercultura. Nesta semana os estudantes tiveram as seguintes atividades: assistir ao vídeo "O que é cibercultura" de autoria de André Lemos (não previsto na bibliografia); lerem o texto "Formação de Professores para a Docência online" - Marco Silva (2009), também não previsto na bibliografia; e darem continuidade na atividade interdisciplinar do fórum com a disciplina de Fundamentos Teóricos e Metodológicos e Prática Escolar em Ciências II (Expressivo-produtiva: Produção TIC; Instrumental-operativa: Suporte didático); A conversa a respeito do texto e do vídeo foi programada para a semana seis, sendo assim as dimensões desenvolvidas a partir deles também será considerada por nós para a próxima semana.

Quadro 35: Análise semana 5 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 5	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA-EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Expressivo-produtiva: Produção/criação TIC

Fonte: *Dos autores*

Na semana seis, organizada entre os dias dezesseis de Outubro a 26 de Outubro, foi dada continuidade ao estudo do texto do autor Marco Silva, através do Fórum Avaliativo 3, e do vídeo "O que é cibercultura" de autoria de André Lemos. Este estudo contemplou ainda a atividade coletiva glossário, que foi prevista para o dia 23/11, sendo considerada sua análise também para essa data. O glossário se caracteriza como a definição de conceitos, sendo eles os seguintes: Cibercultura; Hipertexto; Interatividade; Inteligência coletiva; Ambiente virtual de aprendizagem e Comunicação síncrona e assíncrona.

A reflexão proposta a partir do texto e do vídeo no fórum de discussão três foi: "A cibercultura tem incentivado uma reconfiguração das formas tradicionais de ensino, reflitam sobre esses novos formatos" (Objeto de Estudo relacional cultural). Os estudantes responderam a esse questionamento de acordo com o entendimento de cada um deles. A partir dessas respostas a tutora direcionou novas perguntas, como: o que é mixagem e se as ferramentas tecnológicas contribuem para a inclusão (Instrumental-operativa: Suporte didático).

Quadro 36: Análise semana 6 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 6	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Objeto de estudo: Relacional Cultural

Fonte: *Dos autores*

Na sétima semana foi disponibilizado o capítulo “Substratos da cibercultura”, de autoria de Lúcia Santaella (2010), não previsto na bibliografia, o artigo “As sereias do ensino eletrônico”, de autoria de Paulo Blikstein e Marcelo Knörich Zuffo (2001), previstos na bibliografia; e o vídeo “Cibercultura EAD – Entrevista com Edméa Santos”, produzido pela TV Escola/Programa Salto para o Futuro (não previsto na bibliografia). A intenção, segunda a professora e os tutores, era dar continuidade na problematização estabelecida entre Cibercultura e Formação/Prática Docente no mundo atual, apontando para um novo paradigma em educação que supera a transmissão do conhecimento e valoriza a educação em rede. Como nesse capítulo só foram apresentados os textos consideraremos as dimensões da mídia-educação a partir da problematização dos mesmos nas próximas semanas.

Quadro 37: Análise semana 7 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 7	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático.

Fonte: *Dos autores*

Nesta oitava semana foi proposta a discussão do capítulo “Substratos da cibercultura”, de Lúcia Santaella; o artigo “As sereias do ensino eletrônico”, de autoria de Paulo Blikstein e Marcelo Knörich Zuffo; e o vídeo “Cibercultura EAD – Entrevista com Edméa Santos”, porém não consta no AVA o fórum destinado para essas atividades. O único fórum que se encontra disponível na sétima semana se chama “‘Trem’ de Perguntas e Respostas”, tendo como principal intenção dar centralidade à autonomia dos estudantes, contribuindo para que eles elaborassem perguntas e ao mesmo tempo respondessem as perguntas dos colegas (Instrumental-operativa: Suporte Didático).

Quadro 38: Análise semana 8 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 8	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático.

Fonte: *Dos autores*

Entre os dias 06 de Outubro e 15 de Outubro aconteceu a nona semana de intervenções do componente curricular “Educação Online: Reflexões e práticas, nela o movimento dos estudos foi proposto como um exercício de Estudo de Caso. Ele buscou pensar estratégias e abordagens diante da situação especificada no caso dos aspectos que envolvem os fóruns de discussão. Para isso a professora e os tutores disponibilizaram um texto autoexplicativo a respeito do tema, um fórum de discussão e um texto complementar intitulado “Escola e Tecnologias Digitais na Infância” de autoria de Ádila Faria (todos não previstos pela bibliografia).

A pergunta desencadeadora do fórum foi: “Quais as estratégias de aprendizagem poderiam ser utilizadas, caso você fosse a professora de Matemática do Juliano?”. Juliano é o personagem principal de um dos textos propostos acima. As respostas dos estudantes se deram no âmbito de entendimento das TIC como suporte didático, como exemplo citaram a utilização de jogos eletrônicos para auxiliar na aprendizagem.

Quadro 39: Análise semana 9 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 9	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático.

Fonte: *Dos autores*

Durante as semanas dez e onze as atividades foram desenvolvidas em torno do Wiki. O Wiki para Valente e Mattar (2007, p. 102) é um software colaborativo que permite a edição coletiva dos documentos de uma maneira simples. Em geral não é necessário registro, e todos os usuários podem incluir, alterar ou até excluir textos, sem que haja revisão antes de as modificações serem aceitas.

Foi proposta a criação de um Wiki em formato de texto colaborativo a partir de quatro opções de escolhas temáticas: Notícia de Jornal; Conversa telefônica; Carta/e-mail; Crônica/pequeno texto. Em paralelo foi ofertado um fórum para as dúvidas que pudessem surgir no decorrer dessa atividade. As equipes escolheram notícia de jornal e criaram uma referente a um caso policial.

Quadro 40: Análise semanas 10 e 11 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 10 E 11	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS
	- Instrumental-operativa: Suporte didático. - Expressivo-produtiva: Produção/criação TIC

Fonte: *Dos autores*

As semanas doze e treze compreenderam os dias entre trinta de novembro e treze de dezembro, ficando a cargo de possíveis dúvidas referentes as provas presenciais.

Quadro 41: Análise semanas 12 e 13 do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

SEMANA 12 E 13	DIMENSÕES E ASPECTOS MÍDIA- EDUCATIVOS CONTEMPLADOS		
	- Instrumental-operativa: Suporte didático.		

Fonte: *Dos autores*

No que tange as potencialidades mídia-educativas apresentadas nos referenciais bibliográficos: dimensão Instrumental-operativa, em seu aspecto de Suporte Didático; dimensão Objeto de Estudos, em seus aspectos de Leitura Crítica e Relacional-cultural; e dimensão Expressivo-produtiva; as análises do AVA nos mostram que elas se materializaram durante as intervenções do componente curricular e, inclusive, já haviam sido destacadas nas respostas da professora *An*. Detalhe a ser ressaltado, é que encontramos no ambiente virtual intervenções pedagógicas que vão ao encontro do aspecto de Conteúdo ou Forma de Utilização das TIC, pertencente a dimensão instrumental-operativa. Percebemos também que alguns textos e vídeos utilizados no desenvolvimento pedagógico do componente curricular não constavam em seus referenciais bibliográficos, dentre eles a utilização de tutoriais que contemplam justamente o aspecto de Conteúdo a ser ensinado (orientações de manuseio). Essa pode ser uma possível justificativa para tal aspecto não ter sido evidente naquilo que prevê o currículo.

Podemos concluir que a educação para as TIC presente no componente curricular “Educação Online: Reflexões e Práticas” sinaliza de forma positiva para as seguintes dimensões e aspectos da mídia-educação: Instrumental/operativa: em seus aspectos de suporte didático e de conteúdo; Objeto de Estudo: em seus aspectos de leitura crítica e relacional cultural; e Expressivo-produtiva: a partir do aspecto de produção/criação das TIC.

Quadro 42: Análise geral das semanas do AVA, componente curricular Educação Online Reflexões e Práticas

COMPONENTE CURRICULAR ELETIVO: EDUCAÇÃO E NOVAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO				
13 SEMANAS	<u>CATEGORIAS</u>			
	Dimensões da mídia-educação contempladas			
	Instrumental- operativa	Objeto de Estudo	Expressivo-produtiva	
	SIM	SIM	SIM	
	<u>SUBCATEGORIAS</u>			
	Aspectos das dimensões mídia-educativas contemplados			
Suporte	Conteúdo	Leitura	Relacional	Produção/Criação

	Didático	(Forma de utilização)	Crítica	Cultural	(TIC)
	SIM	SIM	SIM	SIM	SIM

Fonte: *Dos autores*

Finalizando essa subseção, tanto o componente curricular “Tecnologia da Informação e da Comunicação” quanto o “Educação Online: Reflexões e Práticas” contemplam as três dimensões mídia-educativas nas análises realizadas no AVA. Novamente destacando Belloni (2001), Fantin (2006, 2012) e Rivoltella (2002) afirmamos que tal relação de indissociabilidade para se fazer mídia-educação, diante suas estégias-objetivos, é indispensável, pois elas se complementam.

Nesse viés, segundo Fantin (2006), a estruturação a partir desses elementos pode contribuir para fazer da escola um ponto de virada importante na transformação cultural, para que se possa desenvolver uma relação diferente em relação as mídias, assumindo uma outra disponibilidade para com a cultura da comunicação.

Cabe destacar que tal representação apresentada por esses dois componentes curriculares do curso de Pedagogia a distância da UFJF acabam por colocá-los em um cenário privilegiado se comparado com a realidade nacional das licenciaturas apontadas por Gatti e Barreto (2009). Segundo essas autoras são imensos os desafios frente à insipiência de componentes curriculares voltados para a educação das TIC nos cursos de formação de professores no Brasil.

Nos cursos de Pedagogia, segundo Fantin (2012), o panorama tende a melhorar na relação entre componente curricular e ensino-aprendizagem para as TIC. Em pesquisa realizada, Fantin (2012) aponta que de 38 cursos de pedagogia pesquisados no Brasil, apenas 12 não apresentavam nenhum componente curricular próximo da temática mídia-educativa, porém, nessa amostra investigada a maioria das disciplinas estabeleciam relação forte com a dimensão instrumental isolada. Esses dados revelam mais um ponto positivo apresentado pelo curso de Pedagogia da UFJF, a ruptura com uma tendência (histórica e nacional) ultrapassada de instrumentalização das análises referentes as mídias/TIC.

Apesar dos componentes curriculares relacionados às TIC do curso de Pedagogia a distância da UFSJ demonstrarem potencialidades contemplativas de duas dimensões mídia-educativas, Instrumental-operativa e Objeto de Estudo, considerando também todas as ressalvas que podemos fazer em relação a não possibilidade de acesso dos AVA desses componentes, podemos entender que as gerações de professores que estão sendo formadas a

partir dos currículos desses dois cursos são apresentadas as discussões importantes postas pela mídia-educação diante da cultura digital.

Outro ponto importante é que os dois componentes curriculares da UFJF apresentaram dissensões quanto às intervenções e o que era previsto nos documentos curriculares estruturantes, indo além do que era previsto curricularmente. Essa situação nos faz refletir que podem existir diferenças entre os *currículos anunciados* e os *currículos praticados pelos cursos* e pelos respectivos professores. Ou seja, ao analisarmos os PPC e os planos de ensino constatamos o que eles preveem e valorizam no processo educacional, o que não garante diretamente sua inserção no cotidiano formativo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS A RESPEITO DA INSERÇÃO DAS TIC NO CURRÍCULO DOS CURSOS DE PEDAGOGIA DA UFJF E DA UFSJ: OLHARES MÍDIA-EDUCATIVOS

Estas considerações finais servem, assim, para que sejam expressos, a partir dos dados encontrados nos dois últimos capítulos, os entendimentos possíveis diante das questões investigativas e dos objetivos apontados na introdução deste estudo. Nesse sentido, também sugeriremos novas possibilidades de pesquisas sobre o tema da formação de professores à distância nos cursos de Pedagogia das universidades federais mineiras, tendo em vista as limitações apresentadas por este trabalho.

Diferentemente do modo como procedemos nos capítulos anteriores, não apresentaremos um quadro-síntese geral das principais considerações e recomendações que o estudo permitiu visualizar, por entendermos que tal quadro, devido às próprias limitações de dimensões das páginas, nos obrigaria a fazer escolhas entre dados importantes, o que prejudicaria a compreensão conclusiva. Optamos por apresentar os dados de forma discursivamente desenvolvida, a partir dos quadros categorias já elaborados neste estudo, como faremos a seguir, possibilitando a compreensão no contexto a que se referem às reflexões, ou seja, à estruturação curricular em EaD e à educação para as TIC.

De modo geral, os cursos de formação de professores estudados fazem referências e preveem a educação para as TIC em seus currículos, principalmente por meio da oferta obrigatória e eletiva de componentes curriculares que envolvem essa temática. Analisando a inserção da educação para as TIC nos currículos dos cursos pesquisados, concluímos que o PPC do curso de Pedagogia a distância da UFJF apresenta em seus escritos somente a importância de preparar os tutores e professores para a educação *online*, mediada pelas TIC.

Já o curso de Pedagogia a distância da UFSJ faz menções mais diretas à educação para as TIC em seu projeto. Da mesma forma que o da UFJF, o PPC do curso da UFSJ frisa a necessidade de preparar os professores e tutores para a educação *online*, porém, ele também destaca a importância de refletir a respeito da relação entre o avanço tecnológico, sociedade e escola; e de contribuir para que os futuros pedagogos desenvolvam capacidades de trabalho e de criação de metodologias e materiais pedagógicos a partir da utilização das TIC nas práticas educativas.

Situando essa análise no plano de curricularização e nos referenciando em Fantin (2012), percebemos que as TIC aparecem nos escritos dos PPCs como mais uma variável a ser estudada, não como algo fundamental que hoje em dia faz o mundo e as pessoas se moverem, sendo esse o que consideramos como um dos aspectos não suficientemente desenvolvidos pelos currículos. Entendemos que nos PPCs não é dado o peso epistemológico que as TIC merecem na sociedade contemporânea. As TIC ocupam centralidade na estrutura empírica real das atividades, instituições e relações culturais desse nosso momento histórico particular. Por peso epistemológico fazemos referência justamente a essa posição ocupada por elas em relação à construção e circulação de conhecimentos na contemporaneidade.

Ao direcionarmos nosso olhar para as matrizes curriculares e os planos de ensino dos cursos pesquisados, identificamos as organizações disciplinares fragmentadas por área de saber, sendo quatro no total. Nesse ponto, os currículos pesquisados apresentam aspectos que contradizem, a nosso ver de maneira positiva, a maioria dos cursos de formação de professores no Brasil. Segundo Gatti e Barreto (2009) são quase inexistentes componentes curriculares que tratam das tecnologias nas licenciaturas nacionais, sendo suas presenças restritas a 0,7% das disciplinas obrigatórias e 3,2% das eletivas.

Para Fantin (2012), a inserção como componente curricular da educação para as mídias na formação inicial tem suas limitações quanto às aprendizagens necessárias a respeito do uso das TIC na sociedade e nos ambientes educativos. Entretanto, tal inserção, segundo a autora, é um avanço frente à realidade brasileira, apresentada acima por Gatti e Barreto (2009). Os currículos dos cursos de Pedagogia pesquisados disponibilizam já em seu primeiro semestre componentes curriculares relacionados às TIC e a EaD. Tais componentes, quando ofertados dessa forma, são referenciados como “módulo de acolhimento”.

O componente curricular ofertado como módulo de acolhimento no curso da UFJF, recebe o nome de “Tecnologia da Informação e da Comunicação” e apresenta, em seu AVA, intervenções pedagógicas voltadas para todas as dimensões da mídia-educação e seus respectivos aspectos. Já nas análises a respeito do plano de ensino, por meio da ementa e dos

referenciais bibliográficos, somado ao questionário respondido pela professora, esse componente curricular não apresentou potencialidades para a dimensão Expressivo-produtiva da mídia-educação, que visa à produção das TIC, e para o aspecto de Conteúdo a ser ensinado ou Forma de utilização, da dimensão Instrumental-operativa, que busca ensinar o manuseio de determinadas tecnologias. Frente a esses pontos destoantes, é importante frisarmos que eles foram contemplados nas intervenções realizadas no ambiente virtual por meio de um documento postado no espaço "Para saber mais...", não sendo discutidos, então, com muita profundidade, apenas com a finalidade de trazer mais informações a respeito do recurso pedagógico *WebQuest*, podendo ser, pelo que parece, mais aproveitados se mais problematizados.

Já o componente curricular ofertado como módulo de acolhimento no curso da UFSJ, "Fundamentos da Educação a Distância", demonstra preocupações em sua ementa relacionadas à história, às concepções e às práticas de educação a distância; o papel de professores, tutores e alunos na EaD; e ao ambiente virtual de aprendizagem. A partir da análise do plano de ensino desse componente e do questionário respondido pela professora responsável por ele, considerando que não conseguimos acesso ao seu AVA, houve o reconhecimento de que ele apresentou potencialidades para intervenções que contemplam as dimensões da mídia-educação como Objeto de Estudo e Instrumental-operativa, em seus aspectos de Suporte didático, Leitura Crítica e Relacional Cultural.

Quanto ao segundo componente curricular ofertado pelo curso da UFJF, "Educação Online: Reflexões e Práticas", concluímos, por meio do AVA, que ele contempla a educação para as mídias nas seguintes dimensões e aspectos da mídia-educação: Instrumental/operativa: em seus aspectos de suporte didático e de conteúdo a ser ensinado; Objeto de Estudo: em seus aspectos de leitura crítica e relacional cultural; e Expressivo-produtiva: no sentido de produção/criação das TIC. Já, durante as análises feitas nos planos de ensino, em especial nos referenciais bibliográficos, foi perceptível a não contemplação do aspecto de Conteúdo a ser ensinado, da dimensão Instrumental, estando aí a única divergência entre o que se almejou no currículo o que se construiu nas intervenções. É perceptível, como já citado, um avanço das intervenções dos componentes curriculares da UFJF se comparadas com as "previsões" curriculares.

Alguns textos e vídeos utilizados no desenvolvimento pedagógico do componente curricular "Educação Online: Reflexões e Práticas" não constavam em seus referenciais bibliográficos, e esses eram justamente destinados ao incentivo instrumental das TIC por meio de tutoriais que orientavam o manuseio e contemplavam o aspecto de conteúdo a ser

ensinado, compreendido dentro da dimensão Instrumental Operativa, não previsto nos referenciais bibliográficos. Cabe citar, que tanto essa disciplina quanto o componente curricular de acolhimento da UFJF apresentaram consonância parcial entre as potencialidades apresentadas pelos currículos e à compreensão da professora diante das intervenções, frente ao que, de fato, se deu na prática pedagógica. Esse ponto demonstra a importância da pesquisa feita no AVA, limitada, neste trabalho, pela impossibilidade de acesso aos ambientes virtuais dos componentes curriculares do curso da UFSJ.

Já o componente curricular “Educação e Novas Tecnologias de Informação e Comunicação”, o segundo disposto no curso de Pedagogia da UFSJ, é ofertado durante o quinto e o sétimo semestre. A partir da análise mídia-educativa observamos que ele possui caráter dimensional Instrumental-operativo e de Objeto de Estudo, podendo o segundo ser entendido em dois aspectos: Leitura crítica e Relacional cultural. Quanto à dimensão Instrumental Operativa, tanto ele quanto o componente curricular Fundamentos da Educação a distância (UFSJ) não contemplam o aspecto do conteúdo, que busca demonstrar ou ensinar formas de utilizações instrumentais das TIC. Outro ponto consonante entre as duas disciplinas ofertadas pelo curso de pedagogia da UFSJ e que ao mesmo tempo as distancia da dimensão Expressivo-produtiva da mídia-educação foi o não apontamento de relações com a produção/criação de TIC.

No que se refere à formação das professoras dos componentes curriculares, concluímos que elas foram formadas para o diálogo com as TIC, especialmente a partir dos próprios cursos de educação a distância nos quais se inseriam como docentes. A maioria também demonstrou que esses processos formativos foram fundamentais para a estruturação dos próprios componentes curriculares e de suas intervenções. A formação de professores é um tema muito discutido pelos intelectuais da mídia-educação (BELLONI, 2001; FANTIN, 2006; PIRES, 2002), sendo importante por isso destacarmos que as políticas institucionais, principalmente do curso a distância da UFJF, demonstram estarem inteiradas dessa importância formacional, sendo ela presente em vários momentos do PPC.

Muitos são os desafios postos na relação entre a mídia-educação e os cursos de formação de professores a distância, especialmente por se tratar de algo tão recente, tendo seus estudos iniciais pautados no ano de 2012 (LAPA e BELLONI). Entretanto, pelo que observamos nos cursos de Pedagogia a distância da UFJF e da UFSJ, considerando todas as ressalvas e limitações encontradas ao longo do trabalho, podemos entender que as futuras gerações de professores formadas por esses cursos estão sendo orientadas por currículos que apresentam relações teórico-metodológicas com a mídia-educação.

Finalmente, podemos argumentar, a partir dos resultados deste trabalho, que, se o currículo ainda construído a partir de componentes curriculares autônomos é passível de críticas, por sua configuração que desconhece as relações interdisciplinares e transversais do conhecimento, em países como o Brasil, onde ainda não foi assegurada a presença da educação para as TIC na formação inicial de professores, a perspectiva disciplinar autônoma, quando potencializa as múltiplas dimensões da mídia-educação, pode ser considerada uma importante estratégia de consolidação teórico-metodológica desse campo de formação (FANTIN, 2012).

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. *Educação e pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP*, São Paulo: v. 29, n. 2, p. 327-340, jul./dez., 2003.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições70; 1977.

BELLONI, M. L. *O que é mídia-educação*. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. *Educação a Distância*. 5ª Ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

BELTRÃO, L; QUIRINO, N. de O. *Subsídios para uma teoria da comunicação de massa*. São Paulo: Summus, 1986

BIANCHI, P. Formação em mídia-educação (física): Ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina. Dissertação (Programa de pós-graduação em Educação Física), UFSC. Florianópolis, 2009.

_____. Formação de professores e cultura digital: Observando caminhos curriculares através da mídia-educação. Tese (Programa de pós-graduação em Educação Física), UFSC. Florianópolis, 2014.

BLIKSTEIN, Paulo, ZUFFO, Marcelo. As sereias do ensino eletrônico. In.: SILVA, Marco (org). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. São Paulo, Edições Loyola, 2003.

BRASIL, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002.

_____. Resolução CNE/CP nº 02 de 19 de fevereiro de 2002.

BUCKINGHAM, D. *Crescer na era das mídias eletrônicas*. São Paulo: Educações Loyola, 2000.

_____. *Media education. Alfabetizzazione, apprendimento e cultura contemporanea.* Gardolo: Erickson, 2004.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR – CAPES. *A Universidade Aberta do Brasil: O que é?* Disponível em: <<http://uab.capes.gov.br/index.php/sobre-a-uab/o-que-e>>. Acesso em 08 nov. 2015.

DEMO, Pedro. *Pesquisa e construção do conhecimento: metodologia científica no caminho de Habermas.* Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1994.

_____. *Cuidado metodológico: signo crucial da qualidade.* Sociedade e Estado, Brasília, v. 17, n. 2, p. 349-373, jul./dez. 2002

ECO, Umberto. *Apocalípticos e integrados.* 6ª Ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2008.

FANTIN, M. *Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália.* Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

_____. *Saber pensar.* São Paulo: Cortez, 2000. *Mídia-Educação no Currículo e na Formação Inicial de Professores.* In: FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, PIER CESARE (orgs.). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores.* Campinas: Papyrus, 2012. p. 57-94.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. *Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores.* In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33. Caxambu, 2010. Anais... Caxambu, 2010. p. 1-16.

FANTIN, M; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores.* Campinas: Papyrus, 2012.

FERRARI, P; FERNANDES. F. *No Tempo das Telas: Reconfigurando a Comunicação.* São Paulo: Estação das Letras, 2014.

FRANCO, M. L. *Análise de conteúdo.* Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

FREIRE, Paulo. *A Importância do Ato de Ler: em três artigos que se completam.* 22 ed. São Paulo: Cortez, 1988.

GIRARDELLO, G. *Produção cultural infantil diante da tela da TV à internet.* In: FANTIN, Mônica, GIRARDELLO, Gilka. *Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância.* Campinas, SP: Papyrus, 2008. p. 127 – 144.

_____. *Mídia-educação: Entrevista Especial com Gilka Girardello.* Instituto Humanitas Unisinos: Entrevista concedida a IHU On-line, 2009.

_____; OROFINO, I. *Crianças, cultura e participação: um olhar sobre a mídia-educação no Brasil.* Comunicação, Mídia e Consumo, v. 9, p. 73-90, 2012.

GONNET, J. *Educação e mídias.* São Paulo: Edições Loyola, 2004.

GUARESCHI, P; BIZ, O. *Mídia, Educação e Cidadania: tudo o que você precisa saber sobre mídia*. 2. ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2005.

INEP. Censo de educação superior, 2013. <http://sistemascensosuperior.inep.gov.br/censosuperior_2013/>. Acesso em: 09 Janeiro 2016.

KENSKI, V. M. *Tecnologias e ensino presencial e a distância*. Campinas: Papyrus, 2013.

LAPA, A. B; BELLONI, M. L. *Educação a Distância como Mídia-Educação*. Perspectiva, Florianópolis, v.30, n.1, 175-196, jan./abr. 2012.

LAROSSA, J. *Linguagem e Educação Depois de Babel*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LASTORIA, L. A. C. N; DUCI, J. R. Educação, política e os meios de comunicação no Brasil: Da era do rádio à internet. *Constelaciones. Revista de Teoria Crítica*. n. 6, pp. 179-195, 2014.

LEITÃO, A. S. P. *Desenhos animados televisivos, ética e Educação Física nos anos iniciais do ensino fundamental: diálogos possíveis*. Porto Alegre: Orquestra, 2013.

LÉVY, P. *Cibercultura*. São Paulo: Ed. 34, 1999.

MAMEDES-NEVES, M.Ap. C, DUARTE, Rosália. O contexto dos novos recursos tecnológicos de informação e comunicação e a escola. *Revista Educação e Sociedade*. Campinas, vol. 29, n. 104, p. 769-789, 2008.

MARTINS, M. C. *Situando o uso da mídia em contextos educacionais*. Portal do MEC. Disponível em: <www.portaldoprofessor.mec.gov.br>. Acesso em: 07 de dez. de 2015.

Mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Física). 2008, UFSC. Florianópolis/SC.

MILL, D. Das inovações tecnológicas às inovações pedagógicas: considerações sobre o uso de tecnologias na Educação a Distância. In: MILL, D. PIMENTEL, N.M. (org). *Educação a Distância: desafios contemporâneos*. São Carlos: EdUFSCar, 2010, p. 43 – 58.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade*. 31ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

MOORE, M; KEARSLEY, G. *Educação a Distância. Uma visão integrada*. São Paulo: Thomson Learning, 2007.

NIPPER, S. Third Generation Distance Learning And Computer Conferencing. Mindweave communication, computers and distance education. Oxford: Pergamon, 1989, p. 63-73.

NISKIER, A. Políticas de Tecnologia Educacional. *Educação Brasileira*, 10 (21): Brasília, 2. sem. 1988, p. 61-85.

_____. *Educação a Distância: A tecnologia da esperança*. São Paulo: Loyola, 1999.

NUNES, I. B. Noções De Educação A Distância. Revista Educação a Distância, Brasília (DF), v.3 n.4/5, dez. 1993/abr. 1994, p.7-25.

PEREIRA, E. W. *Educação a Distância, concepção e desenvolvimento*. Revista *Linhas Críticas*, Brasília, V.9, n. 17, jul/ dez. 2003, p. 197-212. http://www.fe.unb.br/linhascriticas/n17/educacao_a_distancia.html Acesso em 2015.

_____; MORAES, R. de A. *História da educação a distância e os desafios na formação de professores do Brasil*. In: Souza, de M. S; et al. (orgs.). 2.ed. Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, Editora da Universidade de Brasília, 2010.

PETERS, O. *Didática do ensino a distância: experiências e estágio da discussão numa visão internacional*. Trad. Ilson Kayser. São Leopoldo, RS: Ed. UNISINOS, 2010.

QUARANTA, A. M. *Formação de professores de Educação Física na modalidade de Educação a Distância: Experiências docentes no estágio supervisionado*. 2011. 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011

RAMPINELLI, W. J; OURIQUES, N. *Crítica à razão acadêmica: reflexão sobre a universidade contemporânea*. Florianópolis: Insular. 2ª ed. 2012.

RIVOLTELLA, P.C. *Media education: modelli, esperienze, profi lo disciplinare*. Roma: Carocci, 2002.

_____. *Retrospectivas e Tendências da Pesquisa em Mídia-Educação no Contexto Internacional*. In FANTIN, Monica e RIVOLTELLA, Pier Cesare (orgs.), *Cultura Digital e Escola: Pesquisa e Formação de Professores*. Campinas: Papirus, 2012, p. 17-30.

SANTOS, Edméa Oliveira dos. *Formação de professores e cibercultura: novas práticas curricula-res na educação presencial*. Revista da FAEEBA. 2002.

SARAIVA, Terezinha. *Educação a Distância no Brasil: lições da história*. Em *Aberto*, Brasília, ano 16, n. 70, abr/jun 1996, pp. 28-33

SILVA, Marco. *Sala de aula interativa*. Rio de Janeiro: Quartet, 2º ed. 2001.

SUBTIL, Maria José e BELLONI, Maria Luiza. *Dos audiovisuais à multimídia: análise histórica das diferentes dimensões de uso dos audiovisuais na escola*. In BELLONI (org.) *A formação na sociedade do espetáculo*. São Paulo: Loyola, 2004.

TAYLOR, James C. *Fifth Generation Distance Education*. 20th ICDE World Conference. Dusseldorf, Alemanha, 1-5 abr. 2001.

TEIXEIRA, Anísio. *Educação e universidade*. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1988.

TRINDADE, Héglio. *Universidade, ciência e Estado*. In TRINDADE, Héglio (org.). *Universidade em ruínas: na república dos professores*. 2.ed Petrópolis: Vozes, Rio de Janeiro: CIPEDES, 1999, p.9-23.

UNESCO, *Éducation aux médias*, Paris, 1984.

ANEXO I

ROTEIRO DO QUESTIONÁRIO APLICADO AOS PROFESSORES RESPONSÁVEIS PELOS COMPONENTES CURRICULARES RELACIONADAS ÀS TIC

1) Dados de identificação

- a) Universidade:
- b) Disciplina que ministra:
- c) Último ano em que ministrou a disciplina:
- c) Tempo de trabalho como professor:
- d) Telefone/E-mail:

1. Quais TIC são feitas referências durante a disciplina?
2. Como você definiria o ensino das TIC nas disciplinas que ministra? Voltado mais para: (a) a utilização de tais tecnologias como meios ou como ferramenta (suporte) para se aprender outra coisa; (b) a relação/reflexão de tais tecnologias; (c) a produção de mídias. Por quê?
3. Você pode nos falar um pouco das experiências desenvolvidas nas disciplinas?
4. Como você percebe a relação entre os sujeitos e as TIC na sociedade contemporânea? Acha importante essa discussão nos cursos de formação de professores em Pedagogia EaD? Justifique.
5. Você já participou de experiências formativas para as TIC? Na formação inicial ou na continuada? Como foi?
6. As experiências desenvolvidas na disciplina são resultantes de tal processo formativo?